

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



**Материалы
VI Всероссийской
научно-практической
конференции**

ЧАСТЬ V

14 ноября 2007 г.

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

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

Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 5

14 ноября 2007 г.

Москва – Челябинск

УДК 371
ББК 74.5
М 86

М 86 Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования [Текст] : материалы VI Всерос. научно-практ. конф. : в 9 ч. Ч. 5 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ. ; Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : изд-во «Образование», 2007. – 289 с.
ISBN 978–5–98314–236–7

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

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

УДК 371
ББК 74.5

ISBN 978–5–98314–236–7

© Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования.

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

РАЗДЕЛ 1

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

УСЛОВИЯ ВОЗРОЖДЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ СТРУКТУРНО- ЛОГИЧЕСКИХ СХЕМ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

БУТ Г. П.

г. Новосибирск, Новосибирский государственный
аграрный университет

Актуальность применения структурно-логических схем комплекса программных дисциплин в инженерном образовании и живучесть идеи их возрождения в обновленном виде определяется необходимым уровнем действенности в плане истинной озабоченности научно-педагогической общественности о сохранении непреходящих ценностей отечественной высшей школы и в целом обеспечения эффективности национальной системы образования в России [1–4].

При постановке задачи реализации структурно-логических схем качественно нового уровня (вариант концептуального подхода представлен в [5]) целесообразно предусматривать на стадии их разработки соблюдение следующих положений:

- в разработку структурно-логических схем включаются авторитетные представители профессорско-преподавательского состава, «широко мыслящие профессионалы» [1], сочетающие качества требуемого уровня компетентности и толерантности;
- разработчики ясно осознают, что структурно-логические схемы – это не надуманная дань моде прошлого, а, подобно «живой» музыке, тонкая совершенная «живая» информационная паутина, отражающая внутреннюю логическую стройность содержательного на-

полнения дисциплин и гармонию междисциплинарных связей, формирующих целостное профессиональное знание будущего специалиста.

Одним из важнейших условий обеспечения качества разработки структурно-логических схем, удовлетворяющих современным требованиям образовательных технологий, является всеобъемлющая ориентация учебного процесса на использование общей методологии обучения.

Общая методология обучения студентов инженерного профиля должна соответствовать уровню требований к специалисту, предъявляемых государственными образовательными стандартами и целевыми запросами образовательных услуг потенциальных и реальных работодателей, а также определяемых широким спектром мнений и предложений представителей науки, образования и специалистов производственных отраслей. Так называемая «модель специалиста» должна в высшей степени определяться запросами общества и государства на данном этапе развития. Практически эта задача может и должна рассматриваться как реальная в условиях создаваемого единого информационного пространства нашего Отечества с его духовным, научным и материальным потенциалом.

Образовательная вузовская среда должна быть наполнена компонентами этого неоценимого национального богатства с максимально возможным его использованием для непрерывного совершенствования учебного процесса с соблюдением традиций преемственности научных и педагогических школ.

К ряду важнейших компонентов интеллектуальных ресурсов неосознимо высокого уровня, заслуживающих пристального и консолидированного внимания в плане их использования в процессе модернизации системы профессионального образования, относятся следующие:

- парадигма российского образования XXI века: «Человек – в центре: интеллектуализация личности» [1, 6–12];
- информатизация высшей школы [13–15];
- государственно-общественное управление образованием: синергетический эффект [16];
- концепции самоорганизации в природе и обществе: от диалектики к синергетике [1];
- концепции устойчивого развития [9, 17–18];
- целостные системы [19] – критические технологии [20, 21] – CALS-технологии [22], CALS-идеологии [16] – интеллектуальная консолидация: основа продвижения России на пути к экологической эко-

номике [18];

- философия и методология качества [23, 24].

Формирование отечественных информационно-образовательных ресурсов вуза [1–3, 11–16] на основе национального интеллектуального потенциала, а также непрерывно изменяющихся требований к специалисту в сфере профессиональной деятельности и с учетом возможностей применения потенциально эффективных мировых достижений в данной области является базой содержательного наполнения осваиваемых дисциплин и одновременно источником творческой энергии и благородной пассионарности в сфере образования. Именно в таких условиях должна происходить естественная генерация и воспитание приоритетов личностных и профессиональных характеристик выпускника инженерного вуза.

Выделение, отбор и ранжирование таких приоритетов целесообразно определять по двум направлениям.

1. По уровню общей культуры специалиста в отношении:

- понимания сущности интегральной природы человека, его резервов и возможностей как критерия изначального «запаса устойчивости» его жизнедеятельности [6–8];
- восприятия значимости общечеловеческих ценностей;
- патриотической и гражданской ответственности за будущее своего Отечества;
- проявления планетарного мышления в процессе профессиональной деятельности в отношении ресурсосбережения, экологии и социальных проблем;
- проявления должного уровня деловой культуры (умение видеть стратегические линии развития, утверждение нравственной позиции, определяющей заслон эгосоциальным инстинктам неограниченного обогащения [9]).

2. По профессиональной квалификации специалиста в отношении:

- подготовленности к постановке и решению инженерных задач на основе системного подхода и структурного синтеза;
- умения использовать теорию и практику инженерной творческой деятельности;
- восприимчивости к новым подходам в решении инженерных задач;
- методической подготовленности к постановке научных задач по проведению теоретических и экспериментальных исследований;
- подготовленности к информационной деятельности;

- умения проявлять профессиональную сопряженность в процессах инновационной деятельности.

Представленное видение «изнутри» «модельного» выпускника инженерного вуза должно быть присуще каждому разработчику структурно-логических схем на всех этапах разработки. «Модель специалиста», с возможно предельной полнотой вобравшая в себя приоритеты личностных и профессиональных характеристик, олицетворяющих приоритеты новой эпохи, является своеобразной мишенью для всех участников образовательного процесса. Необходимым условием «поражения» этой мишени на «отлично» является использование общей методологии обучения, скрепляемой объединяющей тканью структурно-логических схем.

Общая методология обучения, аккумулирующая опыт российской высшей школы, предопределяет необходимость создания благоприятных условий для самореализации творческого потенциала личности и включает в себя следующие два исходных положения:

- четкое определение области, целей и задач профессиональной деятельности выпускника инженерного профиля;

- необходимость реализации стартового режима обучения (сквозное моделирование профессиональной инженерной деятельности, начиная с первого курса) с проекцией его на все стадии учебного процесса в широком диапазоне его приемов, методов и форм.

Стартовый режим обучения предполагает:

- классификацию инженерных задач по областям их формирования, связанным с соответствующей специальностью и специализацией, а также анализ условий реализации возможных инженерных решений;

- воспитание системного подхода и освоение приемов структурного синтеза в постановке и решении инженерных задач;

- введение в методологию и искусство постановки и решения инженерных задач (моделирование творческой деятельности, методы решения инженерных задач, компьютерная технология творчества);

- включение опережающего режима постановки и решения фрагментов инженерных задач по специальности и специализациям на стадии освоения естественнонаучных и общеинженерных дисциплин (моделирование зримых контуров профессиональной инженерной деятельности);

- обращение к ретроспективным лаконичным обзорам теоретических положений естественнонаучных и общетехнических дисциплин в процессе изложения материала специальных курсов;

- методическое сопровождение лабораторно-практических ра-

бот, курсового и дипломного проектирования с полным использованием программных возможностей выполнения студентами ролевых функций профессиональной деятельности.

Применение общей методологии в учебном процессе будет определять широкие возможности поиска различных вариантов рациональных и оптимальных решений по формированию междисциплинарных связей структурного и содержательного характера, а разработка структурно-логических схем на основе таких решений станет гарантией их высокого качества.

Эффективность использования структурно-логических схем на основе общей методологии обучения предопределяет необходимость реализации синергетического подхода с непрерывным совершенствованием качества подготовки специалистов [1, 11–16]. Внутренняя логическая стройность, информативность программных дисциплин (по кластер-запросам, акцент-ответам, другим мотивационным аспектам обучения [5]) и гармоничность междисциплинарных связей структурно-логических схем – залог усиления действенности факторов положительного влияния на выравнивание интенсивности учебного процесса в течение всего периода обучения [1].

Результативность использования структурно-логических схем и выбор направления их трансформации в эволюционном развитии методических подходов в определяющей степени связаны с компетентностью всех участников образовательного процесса. В этой связи нельзя не высказать давно созревшую мысль о необходимости пересмотреть сложившуюся практику, когда в состав комиссий по защите дипломных проектов в ряде технических вузов не включаются преподаватели по естественнонаучным и общетехническим дисциплинам. В этом случае ослабляется обратная связь как необходимое звено в цепочке перманентного образования указанной категории преподавателей. Кроме того, снижается уровень объективности оценки качества выпускаемых инженеров и, как следствие, угасание творческих очагов горения преподавателей [13], вклад которых в совершенствование качества учебного процесса, в том числе и по реализации структурно-логических схем, остается невостребованным.

Что касается студентов как равноправных участников образовательного процесса (по определению в [12], «студент как постоянный источник стихийности, неупорядоченности, и в то же время – источник развития»), значение воспитания у них интереса к сущности структурно-логических схем, рафинирующих динамичные области знаний в плане отбора только востребуемой целостной информации на едином поле профессиональной подготовки, трудно переоценить.

Необходимо систематическое обращение к структурно-логическим схемам на лекциях, лабораторно-практических занятиях по каждой изучаемой дисциплине с целью формирования требуемых личностных и профессиональных характеристик будущего специалиста. Просвещение студентов в этом плане – необходимый элемент приобретения позитивной мотивации получения профессионального образования, в противоположность позиции «Учиться, не учась» [1].

Затрагиваемая в данной статье проблема возрождения структурно-логических схем в обновленном виде рассматривается в контексте модернизации высшего профессионального образования в России на основе сохранения ценностей одноуровневой системы подготовки инженеров, достоинства которой испытаны временем и признаны на мировом уровне [4]. Реализация структурно-логических схем будет способствовать преодолению негативных последствий структурной деградации и системного кризиса высшей школы России [2].

Литература

1. Капица, С. П. Синергетика и прогнозы будущего [Текст] / С. П. Капица, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий. – М. : Наука, 1997.
2. Колин, К. О концепции модернизации российского образования [Текст] / К. Колин // Вестн. высш. шк. – 2002. – № 12.
3. Исследовательские университеты. Интеграция науки и образования [Текст] : материалы российско-американской науч. конф. «Исследовательские университеты». – Москва, 4–6 апр. 2004, Тверь : Тверской ИнноЦентр, 2005.
4. Каблов, Е. Первым делом самолеты! [Текст] / Е. Каблов // Наука и жизнь. – 2007. – № 1.
5. Бут, Г. П. Аспекты трансформации структурно-логических схем комплекса программных дисциплин в плане их возрождения [Текст] / Г. П. Бут // Наука и технологии. Секция 5. Новые технологии: краткие сообщ. XXVII Рос. школы, посвящ. 150-летию К. Э. Циолковского, 100-летию С. П. Королева и 60-летию Гос. ракет. Центра «КБ им. акад. В. П. Макеева. – Екатеринбург : УрО РАН, 2007.
6. Волков, Ю. Г. Интегральная природа человека: естественно-научный и гуманитарный аспекты [Текст] : учеб. пособие / Ю. Г. Волков, В. С. Поликарпов. – Ростов-н / Д : изд-во Рост. ун-та, 1994.
7. Казначеев, В. Внутренняя картина здоровья [Текст] / В. Казначеев // Вестник высшей школы. – № 9.
8. Голубев, В. С. Введение в синтетическую эволюционную экологию [Текст] / В. С. Голубев. – М. : Папирус ПРО, 2001.

9. Федотов, А. П. Глобалистика. Начала науки о современном мире [Текст] : курс лекций / А. П. Федотов. – М. : Аспект Пресс, 2002.
10. Организационное поведение [Текст] : учебник для вузов / под ред. Г. Р. Латфиулина, О. Н. Громовой. – СПб. : Питер, 2006.
11. Голубева, О. Дополнительность и целостность в современном образовании [Текст] / О. Голубев, А. Суханов // Вестник высшей школы. – 1997. – № 10.
12. Букалова, Г. В. Оптимизация качества профессионального образования [Текст] / Г. В. Букалова // Ремонт, восстановление, модернизация. – 2006. – № 11.
13. Макаров, В. М. Синергетический подход к информатизации высшего образования [Текст] / В. М. Макаров, Н. В. Макарова // Высшее образование в России. – 1993. – № 3.
14. Лобанов, Е. Новая информационно-образовательная среда вуза [Текст] / Е. Лобанов // Вестник высшей школы. – 2005.
15. Шаталова, Н. Сага о форсайте [Текст] / Н. Шаталова // Поиск. – 2006. – № 34–35.
16. Булгакова, Н. Умножение сложением [Текст] / Н. Булгакова // Поиск. – 2006. – № 24.
17. Коптюг, В. А. Статьи и выступления по проблеме устойчивого развития [Текст] / В. А. Коптюг. – Новосибирск, 1995.
18. Социология [Текст] / под ред. Д. С. Клементьева. – М. : Эксмо, 2004.
19. Зарнадзе, А. Гегель на практике [Текст] / А. Зарнадзе // Поиск. – 2006. – № 24.
20. Шпак, Г. Куда «исчезла» кибернетика? [Текст] / Г. Шпак // Наука в Сибири. – 2007. – № 37.
21. Гаврилюк, В. С. Экологический потенциал реновационного производства в концепции устойчивого развития [Текст] / В. С. Гаврилюк, Э. Л. Мельников, А. О. Бояркин // Ремонт, восстановление, модернизация. – 2007. – № 4.
22. Подколзин, В. Г. С культом качества и CALS-технологиями в XXI век [Текст] / В. Г. Подколзин // Конверсия в машиностроении. – 1998. – № 4.
23. Яковлев, Е. А. В фирме С. П. Королева была система качества задолго до появления стандартов ИСО серии 9000 [Текст] / Е. А. Яковлев // Стандарты и качество. – 1996. – № 10.
24. Ксенович, И. П. Концепция подготовки специалистов по управлению и обеспечению качества [Текст] / И. П. Ксенович, Ю. Ю. Комаров, И. П. Мацеренко, А. В. Рославцев, И. И. Сапожников, И. А. Сапожников, О. А. Хрулькевич // Тракторы и сельскохозяйственные машины. – 2007. – № 5.

НЕОБХОДИМОСТЬ ВВЕДЕНИЯ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» В ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КОРОЛЬКОВА О. О.

г. Новосибирск, Новосибирский государственный
педагогический университет

В настоящее время в высшем образовании происходят значительные изменения, что нашло отражение и в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ГОС ВПО). С 2000 г. в ГОС ВПО включена дисциплина «Русский язык и культура речи». Введение названного курса обусловлено целым рядом причин.

Первая причина. Русский язык – государственный язык Российской Федерации, следовательно, после окончания вуза специалистам предстоит общаться на этом языке с администрацией, коллегами, получать и отправлять информацию. Значит, у выпускника вуза должны быть сформированы языковая, лингвистическая (языковедческая), коммуникативная и культуроведческая компетенции. Разделяя точку зрения В. И. Байденко и Н. А. Селезневой, под компетенцией мы будем понимать «знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте)» [1].

Языковой и лингвистической (языковедческой) компетенцией называют «освоение знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании; общих сведений о лингвистике как науке и ученых-русистах; овладение основными нормами русского литературного языка; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи...; формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов; умение пользоваться различными лингвистическими словарями» [2].

Под коммуникативной компетенцией понимают «овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умения и навыки использования языка в различных сферах и ситуациях общения» [2].

Культуроведческой компетенцией называют «осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и

истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения» [2].

Вторая причина. Известно, что между речью и мышлением существует тесная взаимосвязь. Низкая культура речи затрудняет взаимопонимание, приводит к профессиональным неудачам. Следовательно, современный специалист должен быть грамотным, знать нормы устной и письменной речи, иметь представление об особенностях функциональных стилей литературного языка, уметь составлять научные тексты, официально-деловые документы и произносить публичные речи.

Третья причина. В настоящее время наблюдается падение уровня речевой культуры, выражающееся, в первую очередь, в низком уровне сформированности орфографического навыка.

На первом практическом занятии по русскому языку и культуре речи студенты пишут диктант [3], целью которого является определение уровня сформированности орфографического навыка:

Русский лубок. Очень давно известны в нашем народе лубочные картины – не менее трехсот лет. Может быть, за эти три века картина дала русскому деревенскому человеку гораздо больше, чем книга. Ведь неграмотные по количеству своему всегда преобладали над грамотными, и это одно делало картину и доступнее, и популярнее. Чтобы прочитать книгу, надо знать грамоту, чтобы видеть картину, надо было иметь только глаза.

Лубочная картина на Руси своими корнями уходит в далекое прошлое. Первоначально лубок служил лишь для украшения царских палат и боярских хором.

Как печатался в старину лубочный товар? Всегда в одну краску (черную) и всегда на очень плохой, серой бумаге. В таком виде картины поступали в раскраску от руки, чем в зимнее время занимались деревенские девушки и бабы. Конечно, эта раскраска производилась до невероятности грубо. Бабы красили заячьей лапкой «по ногам и по носам», и платили им за такую работу по четвертаку с тысячи. Короче сказать, по своему качеству это походило на обыкновенное детское раскрашивание картинок, когда нос у солдата мог быть голубой, а сапоги – красные.

Обслуживая религию и мораль, русская лубочная картина в то же время немало послужила и отечественной истории. О событиях государственной важности (войны, перемена государей, присоединение новых областей) русская деревня узнавала не только из «высочайших манифестов». Газет было до смешного мало, да и те, которые были,

печатались на непонятном народу языке. Все было окутано густым, почти непроницаемым мраком бескнижия и безграмотности. Народ же в лесах и полях безмолвствовал и только от коробейников или от прохожих солдат узнавал, что судьбы его вершит кто-то, что этот кто-то думает за него и расписывается в книге судеб человеческих за неграмотного. Безграмотный крестьянин, затерянный в дебрях сибирской тайги или муромских лесов, узнавал о многих событиях только тогда, когда ему говорила об этом картина. (По И. Д. Сытину.)

Проанализировав ошибки, допущенные студентами в работах, мы сделали вывод о том, что студентами хуже всего усвоены следующие темы курса «Русский язык»:

- вводные слова и словосочетания;
- обособленные уточняющие члены предложения;
- знаки препинания в сложносочиненном предложении;
- знаки препинания в сложноподчиненном предложении;
- знаки препинания в предложениях с однородными членами;
- правописание отрицательной частицы «не» с частями речи;
- тире в неполном предложении;
- сравнительные обороты с союзами «как», «что», «чем»;
- правописание сходных грамматических конструкций;
- причастный оборот;
- деепричастный оборот;
- правописание приставок на з-/с-;
- правописание суффиксов причастий.

Нетипичные ошибки:

- правописание числительных;
- разделительный мягкий знак (ь);
- правописание предлогов с именами существительными;
- правописание приставок;
- написание слов «расписывается» (расписывается), «раскраска» (раскраска), «количество» (количество), «грамота» (грамота), «крестьянин» (крестьянин), «коробейники» (карабейники, коровейники, корабельники), «заячи» (заичьи, зайчи).

Конечно, текст диктанта не может включать в себя все правила, поэтому после написания диктанта студентам предлагалось перечислить темы, которые они хотели бы повторить.

Студенты называют следующие темы (цитируются по работам):

- орфография (все);
- пунктуация (все);
- «н» и «nn» в частях речи;

- дефис;
- приставки при-/пре-;
- суффиксы причастий;
- причастные и деепричастные обороты;
- «пол-».

Следовательно, потребность в формировании специалиста, обладающего всеми языковыми компетенциями, и потребность общества в повышении речевой культуры стали причинами введения дисциплины «Русский язык и культура речи» в ГОС ВПО.

Рассмотрим возможности учебного плана и содержания курса для решения вышеупомянутых проблем.

По дисциплине «Русский язык и культура речи» предполагается проведение 8 лекционных и 15 практических занятий.

В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования содержание курса «Русский язык и культура речи» представлено следующим образом [4].

Стили современного русского литературного языка; языковая норма, ее роль в становлении и функционировании литературного языка. Речевое взаимодействие; основные единицы общения; устная и письменная разновидности литературного языка; нормативные, коммуникативные, этические аспекты устной и письменной речи.

Функциональные стили современного русского языка; взаимодействие функциональных стилей.

Научный стиль; специфика использования элементов различных языковых уровней в научной речи; речевые нормы учебной и научной сфер деятельности.

Официально-деловой стиль, сфера его функционирования, жанровое разнообразие; языковые формулы официальных документов; приемы унификации языка служебных документов; интернациональные свойства русской официально-деловой письменной речи; язык и стиль распорядительных документов; язык и стиль коммерческой корреспонденции; язык и стиль инструктивно-методических документов; реклама в деловой речи; правила оформления документов; речевой этикет в документе.

Жанровая дифференциация и отбор языковых средств в публицистическом стиле; особенности устной публичной речи; оратор и его аудитория; основные виды аргументов; подготовка речи: выбор темы, цель речи, поиск материала, начало, развертывание и завершение речи; словесное оформление публичного выступления; понятность, информативность и выразительность публичной речи.

Разговорная речь в системе функциональных разновидностей

русского литературного языка; условия функционирования разговорной речи, роль внеязыковых факторов.

Культура речи; основные направления совершенствования навыков грамотного письма и говорения.

Данный материал может быть рассмотрен на 8 лекциях и 8 соответствующих практических занятиях. Остается еще 7 практических занятий, которые можно посвятить темам «Морфология», «Орфография», «Синтаксис» и «Пунктуация», тем самым углубить материал лекции о языковых нормах.

Таким образом, нами был разработан следующий тематический план по дисциплине «Русский язык и культура речи»:

Таблица 1

№	Темы	Лек.	Сем.	Пр. зан.	Дикт.
1.	Стили современного русского литературного языка. Языковая норма, ее роль в становлении и функционировании литературного языка	2		2	1
2.	Речевое взаимодействие. Устная и письменная разновидности литературного языка	2		2	
3.	Функциональные стили современного русского литературного языка	2		2	
4.	Научный стиль	2		2	
5.	Официально-деловой стиль	2		2	
6.	Публицистический стиль. Публичная речь	2		2	
7.	Разговорная речь	2		2	
8.	Культура речи	2		2	
9.	Морфология		2	2	
10.	Орфография		2	2	1
11.	Синтаксис		1	1	
12.	Пунктуация		2	2	1
Всего		16	7	23	3

Материал тем 1 и 3 позволяет формировать языковую и лингвистическую (языковедческую) компетенцию. На занятиях рассматриваются следующие вопросы:

- формы существования русского национального языка;
- русский литературный язык как высшая форма существования национального языка;
- языковая норма, ее функции и типы;
- варианты норм;

- динамика языковой нормы;
- типичные ошибки, вызванные отклонениями от литературной нормы;
- функциональные разновидности литературного языка.

Коммуникативная компетенция формируется при изучении материала тем 2–8. Занятия по этим темам предусматривают рассмотрение следующих вопросов:

- сферы и ситуации речевого общения;
- компоненты речевой ситуации;
- различные виды чтения и их использование в зависимости от коммуникативной задачи;
- культура речи и ее основные аспекты: нормативный, коммуникативный и этический;
- культура учебно-научного и делового общения.

Для лучшего усвоения теоретического материала, рассматриваемого на лекциях, и для повышения уровня культуры речи проводятся практические и семинарские занятия.

Первое практическое занятие включает задания:

- по отработке орфоэпических, морфологических и синтаксических норм русского литературного языка;
- по выявлению наиболее трудных тем орфографии и пунктуации (диктант);
- творческого характера по осознанию необходимости существования языковых норм (сочинение-рассуждение);

Второе практическое занятие способствует:

- разведению понятий язык и речь;
- усвоению особенностей устной и письменной речи;
- осознанию важности функций говорящего и слушающего в процессе общения.

Третье занятие включает задания, которые помогут:

- осознать особенности функциональных стилей русского литературного языка;
- увидеть жанровое разнообразие разновидностей русского литературного языка;
- научиться анализировать стилистическую принадлежность текстов.

Четвертое практическое занятие посвящено:

- формированию умения работать с текстами научного стиля;
- составлению различных видов плана текста;
- ознакомлению с правилами составления аннотации, отзыва,

рецензии, реферата;

- составлению названных видов текстов научного стиля.

Пятое практическое занятие включает задания:

- по ознакомлению с правилами составления заявления, доверенности, объяснительной записки, расписки и резюме;
- по составлению заявления, доверенности, объяснительной записки, расписки и резюме.

Шестое практическое занятие способствует:

- формированию умения использовать выразительные средства речи;
- формированию навыков написания текстов-рассуждений и рефлексии письменных высказываний.

Седьмое практическое занятие включает задания:

- по выявлению признаков текстов разговорного стиля;
- по восстановлению текстов разговорного стиля;
- по формированию умения «снимать» агрессивность речевых высказываний;
- по составлению текстов разговорного стиля;
- по ознакомлению с культурой телефонного разговора.

Восьмое практическое занятие посвящено отработке правил речевого этикета.

Девятая тема рассматривается на семинарском и практическом занятиях. Цель семинарского занятия – углубление знаний о морфологических нормах. Практическое занятие включает задания по овладению морфологическими нормами (выбор правильного варианта построения словосочетаний, редактирование высказываний).

Десятая тема требует рассмотрения и отработки ее основных вопросов на семинарском и практическом занятиях. На семинаре обсуждаются наиболее трудные темы орфографии. На практическом занятии выполняются задания по отработке рассмотренных правил, проверяется уровень сформированности орфографического навыка (отслеживается его динамика), предлагается творческое задание (сочинение-рассуждение о необходимости орфографии или сочинение-рефлексия трудностей в изучении орфографии).

Одиннадцатая тема рассматривается на семинарском и практическом занятиях. Цель семинара – систематизация и углубление знаний о синтаксических нормах. Практическое занятие включает задания по редактированию предложений с синтаксическими ошибками, отработке навыков грамотного составления словосочетаний.

Двенадцатая тема предполагает проведение семинарского и практического занятий. На семинаре систематизируются знания пра-

вил пунктуации, повторяются наиболее трудные правила (предложения с вводными конструкциями, знаки препинания в бессоюзном сложном предложении и сложносочиненном предложении). На практическом занятии отрабатывается навык грамотного письма и проводятся самостоятельная работа и диктант по темам «Орфография» и «Пунктуация». Культуроведческая компетенция (соблюдение норм речевого поведения) формируется в течение всего курса.

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости введения курса «Русский язык и культура речи» в Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.

Литература

1. Байденко, В. И. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения как комплексная норма качества образования: общая концепция и модель [Текст] / В. И. Байденко, Н. А. Селезнева. – М., 2005.

2. Сборник нормативных документов. Русский язык [Текст] / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. – М., 2006.

3. Леденева, В. В. 130 диктантов по русскому языку для школьников и абитуриентов [Текст] / В. В. Леденева, К. А. Войлова. – М., 2001.

4. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Текст]. – М., 2000.

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В УСЛОВИЯХ ЕГО МОДЕРНИЗАЦИИ

ХУЖИН Р. А.

г. Уфа, Уфимский государственный нефтяной
технический университет

Содержание и направленность учебного процесса в каждом вузе России, в том числе и в физкультурном вузе, строится в рамках концепции развития высшего образования, разработанной Министерством образования и науки Российской Федерации, в соответствующих нормативных документах. Основным нормативным документом является Федеральный закон «О высшем профессиональном и послевузовском образовании», который определил стратегические направления развития высшего профессионального образования в конце двадцато-

го и начале двадцать первого века. По мнению многих специалистов и ученых, вполне логично было обращение на образовательную сферу, которая для многих развитых стран была, есть и остается стратегической точкой роста, ибо создает самый мощный инвестиционный ресурс – человеческий потенциал.

Дальнейшее развитие эти вопросы нашли свое отражение в докладе В. А. Садовниченко. В своем докладе Президент Российского союза ректоров, ректор МГУ останавливается на проблемах и перспективах развития высшего образования в России. Им затронуты проблемы модернизации образования: рынка высшего образования, социального положения профессорско-преподавательского состава, рассмотрение вопросов Болонской декларации.

В сложившихся социально-экономических условиях, при дефиците финансирования, сохранение вузовской науки приобретает ведущее значение. Это обусловлено не только тем, что развитие науки является одной из двуединых задач высшей школы, а тем, что высшая школа была, есть и будет единственным источником пополнения общества молодыми высококвалифицированными кадрами. В работе, выполненной при поддержке Центра грантов по фундаментальным исследованиям в области педагогики Министерства образования РФ «Образовательные технологии в системах высшего профессионального образования», под редакцией Н. П. Макаркина и др. рассмотрены вопросы модернизации системы российского образования, направленной на обеспечение современного качества подготовки, включающего в себя наряду с другими организационные и содержательные компоненты. Одним из доминантов организационного компонента является распространение интеграционных процессов в среде образовательных учреждений различных уровней для обеспечения единого образовательного пространства. Исходным приоритетом при формулировке целей современного обучения и воспитания должно быть формирование свободной и ответственной личности, способной конструктивно работать в проблемных ситуациях, сочетающей профессиональную компетентность с гражданской ответственностью, обладающей должным мировоззренческим кругозором и нравственным сознанием. Еще до выхода в свет федерального закона ведущие специалисты высшей школы исследовали процесс вхождения высшей школы в рыночную экономику и сохранение между тем основных ее приоритетов – демократизации и гуманизации. В связи с общепризнанными негативными процессами, отразившимися на состоянии физической культуры в обществе, реформированием государственной системы, социокультурными запросами общества, в России происходит реорганизация

всей образовательной системы и системы высшего физкультурного образования в частности. Сохраняя преемственность с образовательной структурой советского периода, в настоящий момент осуществляется переход к многоуровневой структуре и многовариантным формам подготовки специалистов по физической культуре и спорту.

Новый этап развития общества предъявляет повышенные требования к подготовке специалистов высшего профессионального образования. Переход к общепринятой в мире системе высшего образования, включающей в себя следующие ступени: бакалавр – специалист; или бакалавр – магистр – кандидат наук – доктор наук. Такой переход требует реорганизации прежней системы высшего образования. Первая ступень предполагает подготовку преподавателей-тренеров для практической деятельности в ДЮСШ, спортивных клубах, общеобразовательных школах; вторая – научно-педагогических и организационно-управленческих кадров, которые смогут прийти на смену в научно-исследовательские институты физической культуры, высшие учебные заведения, государственные органы управления.

Перед прежней моноуровневой образовательной структурой не ставилась задача целенаправленной подготовки педагогов для высшей школы. В связи с чем, в курс обучения не включалась целая гамма разнообразных учебных форм, специальная педагогическая практика, в процессе которой приобретались бы навыки чтения лекций студентам вуза, проведения семинарских занятий, развивался бы творческий подход к деятельности педагога. Преподавателями высшей школы становились аспиранты или выпускники вуза, которые приобретали опыт уже в процессе работы методом проб и ошибок. И не всем удавалось пройти этот путь безболезненно.

Введение в структуру высшего образования этапа магистратуры позволяет сконцентрироваться на процессе подготовки кадров для высшей школы. В течение двух лет студенты-магистранты должны не только получать новые теоретические знания, но и приобретать опыт ведения научно-исследовательской работы, предварительно освоив ряд научных методик, а на заключительном этапе – умение преподавать в вузе. То есть этот этап обучения позволит подготовить педагога, обладающего навыками организации и проведения научно-педагогической работы. Вследствие этого, вузам, в которых создаются магистратуры, приходится создавать и укреплять имеющуюся научно-методическую базу, наличие и соответствие современным требованиям которой является основным условием подготовки преподавателей-исследователей и менеджеров высшей школы.

Также необходимо разработать программу подготовки «Евро-

пейского магистра физической культуры», цель которой – стремление к созданию общеевропейского образовательного пространства. Программа Европейской степени магистра физической культуры исходит от Комиссии по совершенствованию учебного плана, финансируемой фондом Socrates и включающей в себя представителей 17 университетов-партнеров, и способствует работе институтов в рамках Европейской сети спортивных наук в высшем физкультурном образовании. Как показывает изучение данного вопроса, курс отличается от других национальных программ на концептуальном и контекстуальном уровнях. На наш взгляд, отличие состоит в общеевропейском подходе к учебному плану, диссертации или исследовательскому проекту, имеющим межнациональный, сравнительный характер. В этом курсе будут использованы междисциплинарный и интегрированный подходы к учебному плану, составленному согласно разделам программы, включающим факультативы и исследовательский проект, который может завершиться получением докторской степени. Учебная программа, основанная на нескольких разделах (научный проект, обязательные и факультативные предметы), будет способствовать кооперации институтов-партнеров в поиске способных студентов, исходя из европейского контингента учащихся, а также мобильности преподавателей. Инициативная («пилотная») Программа магистра физической культуры начнет действовать с сентября 1999 г. после утверждения на 5-м Форуме ENSSHE в г. Ювяскюля (Финляндия) ее окончательного варианта и привлечет к работе университеты, имеющие подписанные двусторонние соглашения.

Общие цели Европейской программы магистра физической культуры преследуют:

- дальнейшее развитие теоретических знаний через изучение широкого круга научных подходов;
- дальнейшее развитие профессионального мастерства, связанного с различными профессиональными навыками;
- содействие развитию личности в соответствии с ее индивидуальными интересами.

Теоретические, практические и личностные способности магистра будут развиваться в тесной связи с обучением и подготовкой в области физической культуры, планированием, совершенствованием и осуществлением учебного плана с учетом общеевропейского подхода и местных, национальных, условий.

Итоговые результаты обучающей программы могут быть отнесены к трем уровням:

- микроуровень – преподаватель, эффективно управляющий

учебным процессом студентов;

– мезоуровень – преподаватель, управляющий учебным процессом в масштабе школы, взаимодействующий со студентами вне класса, с коллегами, родителями, преподавателями-стажерами;

– макроуровень – преподаватель, взаимодействующий в более широком контексте с государственными органами образования вне школы, включенными в общий педагогический процесс.

Для идентификации дипломов различных учебных заведений Открытой Европейской образовательной области в 1998 г. была представлена Европейская кредитная трансферная система (ECTS). Она позволяет обеспечить атмосферу доверия, установить контакты между институтами, увеличить возможности выбора для студентов.

В связи с изменением целевой установки в высшем образовании, необходимо так организовать учебный процесс, чтобы обеспечить преемственность научно-педагогического образования на разных его этапах.

В Российской государственной академии физической культуры неоднократно поднимался вопрос об организации проблемного планирования научно-исследовательской работы, создании творческих коллективов по фундаментальным направлениям, привлечении студентов, магистрантов, аспирантов к работе в этих коллективах. Решением этой задачи становится эффективное внедрение результатов научной деятельности в практику учебного процесса, осуществления полноценной подготовки профессиональных научно-педагогических кадров. Это, в свою очередь, требует переориентации финансирования научно-исследовательских работ, внедрения системы грантов на приоритетные исследования в области физической культуры и спорта.

Обобщая вышесказанное, необходимо подчеркнуть, что на современном этапе развития высшего физкультурного образования наблюдаются следующие тенденции:

1. Происходящие демократические изменения и переход к рыночным отношениям наложили отпечаток на попытки ломки существующей ранее системы подготовки и переподготовки специалистов. Зарождаются признаки общественного понимания, в том числе в нашей отрасли, т.е. в физической культуре и спорте, что важнейшим фактором национального процветания и прогресса является воспроизводство кадров высшей квалификации, способных на постоянное обновление знаний в соответствии с быстроразвивающимися условиями общественной практики.

2. Преобразование системы высшего физкультурного образования в сторону сближения с европейским физкультурным образова-

ем.

3. Постепенный переход высших физкультурных учебных заведений на многоуровневое обучение: бакалавриат, специалитет, магистратура.

4. Планомерное обеспечение учебного процесса с образовательными программами, которые позволят получить качественное профессиональное образование.

5. Участие педагогического коллектива вузов в различных международных деятельности: разработке совместных научных проектов, чтении курсов лекций, студенческих обменах, проведении научно-исследовательских работ, издании и распространении научно-методической литературы на иностранных языках и др.

6. Переход на новые образовательные программы и «стандарты» для разных этапов подготовки научно-педагогических кадров.

7. Развитие международного сотрудничества с вузами других стран. И как первое и обязательное условие успешности этого процесса – усиление языковой подготовки преподавателей и студентов.

Вместе с тем необходимо особо обратить внимание исследователей на тот факт, что развитие в России профессионального физкультурного образования тесно связано с развитием организованных форм физического воспитания и спорта, с формированием педагогических идей в области физического воспитания.

МИФЫ И РЕАЛИИ ОТКРЫТОГО НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИВАНОВ А. М.

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

Существенными и объективными факторами, предопределяющими как современное состояние, так и тенденции развития российской системы образования, выступают:

– высокие темпы непрерывного приращения научного знания, обуславливающего, помимо всего прочего, и динамичное развитие инновационных образовательных технологий;

– бурное развитие телекоммуникационных технологий, детерминирующее рост дидактического потенциала образовательных технологий, реализуемых на базе ИКТ (в том числе и технологий дистанционного обучения).

Как правило, эти факторы рассматриваются в качестве объективных предпосылок создания системы непрерывного образования под весьма популистским лозунгом Концепции непрерывного образования «Образование не на всю жизнь, а через всю жизнь». Реализация этой концепции рассматривается как условие развития гражданственности, социальной интеграции, достижения равных возможностей и занятости, личностного и социального развития, творческой самореализации каждого индивида. Из текста в текст кочуют тезисы о бурных темпах морального старения знаний, об «информационном взрыве». Банальным выглядит утверждение о том, что «в течение 5–7 лет кардинально меняется система знаний», хотя вопрос «каких знаний?» незамедлительно заставляет задуматься, а о чем, в принципе идет речь (если о программах телепередач или курсе доллара, то они, вообще меняются ежедневно). Уже не режет глаз и следующее предложение: «динамизм современной жизни не позволяет человеку полноценно выполнять свои профессиональные функции в обществе, имея лишь базовое высшее образование». Вполне уместный вопрос о том, имеется ли в виду, что только кандидатская или докторская степень (или сойдут и всевозможные сертификаты) могут служить признаками полноценного члена общества, кажется дерзким и нелепым.

Декларируется также следующее:

«Весь XX век прошел под все усиливающейся ролью образования и жизни социума. Поставленная в середине века проблема непрерывности образования на протяжении всей жизни человека в конце века приобрела значение непреложного факта, разделяемого всеми людьми и сообществами людей во всех странах мира и на всех континентах (Р. Ф. Абдеев, В. Н. Костюк, Н. Моисеев, Г. Маркузе, А. Печчеи, В. С. Швырев и др.)» [1].

При этом очень сложно понять, о каких формах непрерывного образования в общем случае, собственно, идет речь. То ли о формальном, неформальном, информальном, досуговом образовании и т.д., или же о курсах профессиональной подготовки, системе повышения квалификации работников сферы профессионального труда, образовательных программах переподготовки безработных и бывших военнослужащих, или же обо всем сразу. Соответственно, расплывчато формулируются и цели непрерывного образования. В этой связи имеет смысл заметить следующее.

В общем случае идея открытого (открытого для всех без исключения: инвалидов, безработных, домохозяек, обездоленных, заключенных и т.д.) непрерывного образования – не более чем прекрасный социальный миф. Такая же красивая социальная иллюзия как идеаль-

ное царство будущего под названием «коммунистическое общество». В основе и той и другой идеи лежит жажда (или осознание необходимости) равенства – информационного или социального. Но если чисто теоретически гипотеза К. Маркса пока неопровержима, несмотря на результаты ее практического воплощения, то серьезно говорить о достижении информационного равенства не приходится – слишком уж разными рождаются люди. И даже если предположить нечто невообразимое – достижение равного доступа всех ко всем без исключения информационным ресурсам, накопленным человечеством, то и в этом случае информационное равенство более чем эфемерно. Если говорить очень грубо и утрированно, то слепой не сможет насладиться картинами Ренуара, а глухой услышать музыку Моцарта. Не всем школьникам доступна современная школьная программа по математике, хотя весь педагогический корпус учителей математики с энергией, достойной лучшего применения, пытается опровергнуть это непреложное обстоятельство. При этом примечательно то, что большинству школьников эта математика, возможно, особо в жизни и не пригодится.

Парадоксально, но факт – в современном индустриальном обществе, достигшем небывалого научно-технического прогресса, большинству людей требуется не так уж много знаний для того, чтобы выжить и даже преуспеть в этом мире. Слесарю современного автозавода не надо знать того, что знал русский крестьянин в XVIII веке, которой был, как говорят сейчас, по совместительству и пахарем, и плотником, и конюхом, и столяром, и врачом, и учителем.

Как представляется, отмеченные обстоятельства легко объясняют тот факт, что современные слесари, токари, пекари, дворники и масса разного народа отнюдь не испытывают потребности не то что в непрерывном образовании, а в образовании как таковом. Индустрия спорта, шоу-бизнес, средства массовой информации и др. прекрасно справляются с удовлетворением «духовных» потребностей значительной части населения планеты. Утверждение о том, что «проблема непрерывности образования на протяжении всей жизни человека в конце века приобрела значение непреложного факта», ложно. Более того, поскольку перечисленные выше тенденции носят пролонгированный характер, то нет оснований полагать, что в ближайшей или среднесрочной перспективе произойдут кардинальные изменения.

С нашей точки зрения, не обусловлен какими-либо технологическими или экономическими потребностями современного производства и наблюдающийся в настоящее время во всем мире спрос на высшее образование. Тенденции развития высоких технологий носят

объективно однонаправленный характер, предполагающий минимизацию роли «человеческого фактора» в производстве. Этот спрос на высшее образование многие апологеты Концепции непрерывного образования склонны рассматривать (по крайней мере, публично) как объективную экономическую (есть спрос, должно быть предложение) предпосылку необходимости ее реализации. В то же время, другие сторонники этой концепции не скрывают того, что необходимость удовлетворения этого спроса обуславливается исключительно социально-политическими соображениями. Им, как и многим другим, вполне понятно, что в современном мире шансов преуспеть в жизни (как минимум, в материальном плане) намного больше в сфере распределения, чем в сфере производства (число студентов юридических и экономических вузов в России, заработные платы юристов и менеджеров на Западе – недвусмысленные тому подтверждения).

При этом реализация идеи открытого непрерывного высшего образования представляется удачным средством смягчения социальной напряженности. Разумеется, за счет сознательного формирования иллюзий о равенстве возможностей. Именно иллюзий, поскольку хорошо известно, что получить серьезное университетское образование (в условиях, отличных от традиционных) способны немногие. А случайный выбор индивидуальной образовательной траектории (в рамках, скажем дистанционного обучения), вообще говоря, случаен.

У идеи непрерывного образования есть еще один, немаловажный социально-политический контекст. Суть его заключается в том, что в условиях доминирования идеологического плюрализма проповедовать идею равенства идеологий возможно исключительно в рамках специально организованного образовательного процесса. При этом в его рамках необходим объективный анализ достоинств и недостатков различных идеологий (например, хозяйственных: либерализм, социализм, консерватизм и т.д.). Альтернативой образованию в противном случае становится самостоятельный выбор ценностей, который может варьироваться. Так, например, реализация в 1990–2000 гг. в российском образовании прямолинейно понятой доктрины идеологического плюрализма, выразившаяся в деидеологизации учебных заведений (а, по сути, в свертывании какой-либо воспитательной работы), предопределила появление в молодежной среде приверженцев нацизма – и это в стране, понесшей невосполнимые утраты в борьбе с фашизмом.

Впрочем, заметим, что отсутствие идеологии – это та же идеология, причем идеология, отражающая и выражающая современные ценности западной техногенной, молодой и агрессивной цивилизации.

Они далеко не всегда соответствуют менталитету населения тех стран, в которых предпринимаются попытки их внедрения. И это обстоятельство вызывает достаточно скептическое отношение педагогических сообществ к идеям открытого, непрерывного образования. В известной мере такой скепсис, на наш взгляд, оправдан, поскольку декларируемые глобализация и конвергенция образовательных систем на практике оборачивается их американизацией (причем не в самом лучшем варианте).

Как представляется, выше приведена исчерпывающая и жесткая критика Концепции непрерывного образования. Не стоит скрывать – это сделано намерено. Большая часть этой критики абсолютно справедлива, что, на наш взгляд, предопределяет негативное отношение к этой концепции здравомыслящих представителей российского педагогического сообщества.

Литература

1. Образование взрослых: социально-психологические проблемы, поиски, решения [Текст] / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – СПб. : ИОВ РАО, 2000.

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

КОЖЕВНИКОВА Ю. А.

г. Уфа, Уфимский государственный авиационный
технический университет

Современная экономическая ситуация во многом определяет успешность включения личности в систему общественных отношений. Определенным отражением такой ситуации в сфере материального производства является комплекс требований, предъявляемых молодому специалисту – выпускнику вуза.

Сегодня очевидно, что способность и готовность человека решать экономические и научно-технические задачи, внедрять и осваивать новую технику, технологию, вести активную коммерческую деятельность являются весьма значимыми умениями в процессе трудовой деятельности. Овладение этими умениями требует от человека целенаправленных и энергичных усилий и способностей преодолевать сложившиеся стереотипы, подходы к повышению своей профессиональной компетентности, а также в отношении собственного интел-

лекта и творческой самостоятельности, своих профессиональных и личностных качеств. Сегодня от человека требуется готовность достойно встречать каждую профессиональную ситуацию, быть готовым к переподготовке в быстро меняющихся ориентирах профессиональной деятельности на рынке труда. Прежние способы осуществления самообразования (кружки, курсы и т.п.) в таких условиях оказываются недостаточными. Все большее значение приобретает самостоятельная индивидуальная работа человека над различными источниками получения знаний лишь при небольшой консультации специалистов в той или иной отрасли науки и техники. Вот почему успех самообразования в современных условиях зависит от целого ряда компонентов познавательной деятельности человека, среди которых первостепенными являются [2]:

1. Осознание человеком персональной необходимости в приобретении дополнительных знаний как средства самообеспечения возможности переквалификации и придания этому личного смысла.

2. Обладание человеком необходимым умственным развитием, способностями усматривать в науке, производстве, экономике и жизненных ситуациях вопросы (проблемы), формулировать их, предусматривать и планировать последовательные шаги поиска ответа на них, их решения.

3. Умение мобилизовать, актуализировать знания, способы деятельности из числа уже усвоенных, отбирать из них необходимые для решения вставшей проблемы, соотносить их с условиями решаемой задачи, делать выводы из изученных фактов.

4. Наличие страстного желания решить проблему (задачу), найти ответ на возникший вопрос, нацелить себя, если это необходимо, на переквалификацию и в свете этой задачи познать новое, привлекая для этого различные источники.

Непрерывное образование, сердцевиной которого является самообразование, – процесс целенаправленного формирования ценностей, всесторонне и гармонично развитой личности, обеспечивающей поступательный и согласованный характер развития профессиональных способностей и гражданских качеств человека, процесс, состоящий из базового и последующего образования и предполагающий на втором этапе последующее чередование учебной деятельности в системе специально созданных учреждений с общественно-практической деятельностью в сфере профессионального труда. Структура непрерывного образования в содержательно-личностном плане выглядит так: формирование готовности к самообразованию – формирование опыта самообразовательной деятельности – формирование социально

обусловленных ценностных ориентаций, а сам изначальный смысл его состоит в систематической корректировке и обогащении уже сложившегося образовательного потенциала человека, компенсации возможных пробелов в обучении, воспитании и развитии [1].

Исходя из вышеизложенного, самообразование выглядит подлинно профессиональной работой будущего специалиста, которое должно вознаграждаться, в конечном итоге, всем обществом. Если этого не будет, то наши мечты о новом качестве образования так и останутся просто мечтами.

Здесь также необходимо отметить, что понятие «самообразование» обычно рассматривается как добровольная и систематическая деятельность, как получение знаний путем самостоятельной работы вне учебного заведения и без помощи обучающихся лиц [2]. Но также необходимо добавить, что без воспитания в себе специальных личностных качеств, например, эмоционально-волевых, без сформированности первоначального опыта познавательной деятельности и потребности в ней человек не в состоянии добровольно заниматься поиском и усвоением знаний, не сможет целенаправленно и систематически развиваться. Отсюда правомерен вывод о целесообразности связывать самообразование с поиском и усвоением социального опыта, накопленного человечеством, с психологической, теоретической и практической готовностью индивида к самообучению как основе основ самообразования: сформированность потребности в знаниях, умениях и навыках работы с книгами и другими источниками научно-технической, производственно-технологической и общественно-политической информации; обеспеченность всеобщей компьютерной грамотности человека, создающей предпосылки для последующего перманентного повышения информационной культуры каждого будущего специалиста, независимо от постигаемой специальности. Залог успеха самообразования заключен в соответствии средств поиска и усвоения социального опыта внутренним условиям личности – внутренней установке личности.

Готовность к самостоятельному обучению по своему содержанию представляет собой сложный сплав знаний, умений и навыков учебного труда, ценностных ориентаций личности, интеллектуальных, организаторских, нравственных и волевых качеств. В содержательном плане такая готовность складывается из:

- приобретенных обучающимися навыков самостоятельной работы с учебными пособиями, словарями, справочниками и другими учебными материалами;
- сформированных умений сопоставлять факты, события, ана-

лизировать их, давать оценки изучаемым проблемам, делать обобщения;

– выработанных умений самостоятельно подготовить творческое задание, научно-теоретическое сообщение с выводами, рекомендациями.

Перечисленные компоненты готовности к самообучению, естественно, предусматривают перечень таких умений самообразования, как умения извлекать графическую информацию, соотносить графический образ слова с его значением, извлекать структурную информацию из текста, семантическую информацию, а также умение извлекать полную информацию, т.е. адекватно понимать содержание текста.

Таким образом, главным условием и средством формирования опыта самообразовательной деятельности человека является специальным образом организованный педагогический процесс. Обращает на себя внимание то, что на каждой ступени обучения наряду с научными основами предметов изучается и научный метод познания, методика самостоятельного усвоения знаний и применения их на практике.

Итак, самообразование можно представить как целенаправленную, многообразную по содержанию, систематическую познавательную деятельность человека, ориентированную на освоение социального опыта на основе развития индивидуальных особенностей, способностей, мотивов и интересов.

Очевидно, что успешное овладение навыками самообразования, обусловленного необходимостью углубленного изучения деятельности по специальности и циклов отдельных дисциплин, имеет огромное значение для всей учебной и будущей профессиональной деятельности студентов и также является необходимым для решения различных задач, возникающих в процессе жизнедеятельности человека.

Литература

1. Гершунский, Б. С. Педагогическая наука в условиях непрерывного образования [Текст] / Б. С. Гершунский // Советская педагогика. – 1987. – № 7.

2. Пидкасистый, П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы [Текст] / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Пед. общество России, 1999.

НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО РЕАЛЬНОГО СЕКТОРА ЭКОНОМИКИ К ДОПОЛНИТЕЛЬНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

КОПОСОВ Е. В., БОРОДАЧЕВ В. В.

г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет

За последние годы реальный сектор экономики России существенно изменился благодаря широкомасштабному внедрению современной техники, передовых технологий, новых методов организации производства и управления маркетинговой деятельности, более активному использованию международной системы бухгалтерского учета и аудита.

За этот период времени система дополнительного профессионального образования набрала существенный опыт повышения квалификации и профессиональной переподготовки по международным стандартам специалистов, близким по роду своей деятельности специалистам-производственникам.

Так, уже довольно длительный период времени в системе ДПО готовятся антикризисные управляющие, оценщики, менеджеры-строительства, менеджеры нефтяного бизнеса, менеджеры по водоснабжению и водоотведению, системные инженеры (специалисты по эксплуатации аппаратно-программных комплексов персональных ЭВМ и сетей на их основе), специалисты по метрологическому обеспечению производства и др.

И важно то, что данное обучение организовано и функционирует в соответствии с лучшими мировыми стандартами обучения взрослых. Сейчас нужно это высокое качество перенести на значительно более масштабную производственную сферу.

Причем подходы к организации обучения со стороны властных структур и реального сектора экономики существенно изменилась.

Если российское бизнес-образование шло по пути к международным стандартам через ориентиры ВТО и Болонской декларации, то реальный сектор экономики требует от системы ДПО более решительных шагов к международной интеграции и укреплению экономических, научно-технических и образовательных связей с ЕС. Это обстоятельство значительно влияет на сами образовательные программы, содержание которых и их организационно-методическое обеспечение должно соответствовать требованиям и рекомендациям ЕС.

В настоящее время одновременно происходит значительное

расширение международных контактов с иностранными партнерами в обучении российских специалистов как в России, так и обучение и стажировка в учебных центрах стран ЕС с получением их сертификатов. Новые условия функционирования вузов подняли планку требований к качеству подготовки профессорско-преподавательского состава технических кафедр значительно выше, чем гуманитарных. Им сегодня помимо общепринятого в высшей школе повышения квалификации по новаторским методам преподавания и эффективной организации научно-исследовательской, методической, методологической и консалтинговой деятельности в вузе, нужно постоянно жить в гуще событий своей отрасли знаний, как в России, так и за рубежом. В их практику жизни как обязательные составляющие должны войти:

- постоянное системное изучение передовой отечественной и зарубежной науки и практики в сфере своих научных интересов;
- систематическое участие в международных, всероссийских, региональных и вузовских научно-практических конференциях, семинарах, симпозиумах, выставках и т.п. по профилю научных интересов;
- постоянное практическое консультирование в производственной и управленческой сферах по профилю своих научных интересов;
- систематический анализ отечественных и зарубежных информационных и литературных источников в сфере научных интересов.

То есть сегодня вузы начинают работать в новых условиях, когда во всех сферах их деятельности, в том числе и в системе ДПО задействован весь профессорско-преподавательский состав, причем впервые за последние 20 лет ведущие позиции вновь возвращаются техническими кафедрами.

Подтверждением выдвинутых выше постулатов является условия открытого конкурса на право заключить государственный контракт на выполнение научно-исследовательских работ по разработке концепции обращения с отходами производства и потребления в Нижегородской области. Уже в техническом задании на разработку этой концепции акцент делается на необходимость обязательного проведения анализа европейского опыта управления отходами, в частности, целевые показатели развития системы управления отходами в ЕС, а также приоритеты и задачи европейской политики в этой сфере.

Еще более жесткие требования администрация Нижегородской области выдвинула к Нижегородскому архитектурно-строительному университету – разработчику Международной программы повышения квалификации руководителей и специалистов органов исполнитель-

ной власти, местного самоуправления, надзорных и контрольных органов, а также специализированных организаций по вопросам обращения с отходами.

Здесь была четко сформулирована цель: обучить руководителей и специалистов общим принципам обращения с отходами производства и потребления в странах Европейского Союза, а также современным методам управления и контроля в сфере обращения с отходами и новейшим способам переработки и утилизации твердых отходов в Германии.

Поэтому не случайно в Программе представлен обзор основных инструментов: политических, экономических, социальных, используемых в странах Европейского Союза для решения проблемы обращения с отходами производства и потребления.

Для качественного проведения обучения ряд преподавателей ННГАСУ прошли стажировки в организациях и на предприятиях Германии, а также был проведен немецкими специалистами более широкий семинар в г. Н. Новгороде для российских преподавателей и работников областной администрации, занимающихся организацией работы с отходами.

С помощью немецких инструкторов была организована практическая реализация отдельных элементов модели управления отходами, используемая в странах Европейского Союза, в ряде районов и муниципальных предприятиях Нижегородской области.

Именно в этих эпицентрах нового передового опыта работы с отходами планируется организовать практическую часть Программы для формирования у слушателей соответствующих навыков и умений для проведения эффективной работы с отходами на уровне субъектов РФ, муниципалитетов и специализированных предприятий.

Заключительным этапом реализации данной Программы для шлифовки полученных знаний и умений планируется проведение семинаров и стажировок непосредственно в Германии и других странах ЕС.

Для этих целей ННГАСУ заключил Соглашение о сотрудничестве с Центром профессионального обучения торгово-промышленной палаты г. Лейпцига. Предмет Соглашения:

- подготовка и проведение совместных учебных мероприятий в России и Германии;
- обмен преподавателями и учеными, занимающимися проблемами обращения с отходами;
- организация контактов между российскими предпринимателями и немецкими деловыми партнерами в сфере современных технологий переработки с отходами;
- оказание поддержки при создании современной системы обращения с отходами в Нижегородской области.

МЕТОДИКА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ – ОСНОВА РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

КУЛИКОВА Л. Г.

г. Санкт-Петербург, Государственный университет
сервиса и экономики

На современном этапе общественного развития особенности инноваций в системе российского образования обусловлены известными социально-экономическими изменениями переходного периода, стратегией интеграции России в мировое образовательное пространство. Одним из важных направлений работы в области содержания образования сегодня является его стандартизация, являющаяся фундаментом преемственности знаний. Фундамент образования будущего должен строиться на базисных естественнонаучных и гуманитарных знаниях, реализующих концепцию трансдисциплинарной интеграции на основе сочетания классической, неклассической и постнеклассической стратегий познания, возникших под влиянием фундаментальных идей физики. Познание единичных вещей и процессов невозможно без одновременного познания всеобщего, а последнее, в свою очередь, познается только через первое. Сегодня это должно быть ясно каждому образованному уму. Точно так же и целое постижимо лишь в органическом единстве с его частями, а часть может быть понята лишь в рамках целого. И любой открытый нами «частный» закон, если он действительно закон, а не эмпирическое правило – есть конкретное проявление всеобщности. Нет такой науки, предметом которой было бы исключительно всеобщее без познания единичного, как невозможна и наука, ограничивающая себя лишь познанием особенного. Всеобщая связь явлений – наиболее общая закономерность существования мира, представляющая собой результат и проявление универсального взаимодействия всех предметов и явлений и воплощающаяся в качестве научного отражения в единстве и взаимосвязи наук. Она выражает внутреннее единство всех элементов структуры и свойств любой целостной системы, а также бесконечное разнообразие отношений данной системы с другими окружающими ее системами или явлениями. Без понимания принципа всеобщей связи не может быть истинного знания. Осознание универсальной идеи единства всего живого со всем мирозданием входит в науку, хотя уже более полувека назад в своих лекциях, прочитанных в Сорбонне, В. И. Вернадский отмечал, что ни один живой организм в свободном состоянии на Земле не находится, но неразрывно связан с материально-энергетической средой.

Основой преемственности в формировании современного мировоззрения являются естественнонаучные знания. Блок естественнонаучных дисциплин – один из наиболее устоявшихся в системе общего образования. В большинстве своем это те учебные предметы, с которых начиналось систематическое образование. Они эмпирически в течение столетий настолько отработаны, что внесение каких-либо изменений в содержание этой части образования требует очень серьезных научных обоснований и достижений. Естественно, что с течением времени изменялось научное знание, возникали новые идеи и концепции, появлялась новая информация по предметам изучения естественнонаучных дисциплин и новые подходы к определению структуры содержания этой составляющей образования. Однако, в течение длительного времени, вплоть до второй половины XX века, не удавалось теоретически объяснить, почему эволюция общего образования привела именно к такой предметной структуре содержания общего образования; совершенна ли она, или необходимо иначе подходить к формированию предметной структуры содержания образования; а может быть, достаточно дополнить сложившуюся; как можно выстроить прогноз развития структуры. Эти и другие вопросы содержания образования были предметом исследований многих ученых.

Система образования в целом чрезвычайно консервативна, и этот консерватизм вполне оправдан. От того, чему и как научат сначала школьников, а потом студентов, во многом зависит судьба любой страны, а России особенно. Принцип «Не навреди!» должен соблюдаться неукоснительно. И все-таки, перемены необходимы. Изменения во всем мире в последние десятилетия происходят поистине стремительно, и их темп не снижается. Наиболее принципиальным изменением является появление совершенно новых информационных технологий. Десятками тысячелетий накопленный людьми опыт передавался устно от человека к человеку, несколько тысячелетий с помощью книг, сначала рукописных, потом печатных. Сейчас появились новые средства информации – электронные. Жизненный успех и конкурентоспособность современного выпускника вуза, какую бы специальность он ни приобрел, зависит, во-первых, от степени владения информационными технологиями, во-вторых, от способности системно мыслить и действовать, и, в-третьих, от готовности к инновациям и умения находить новые решения. Использование информационных методов и методов, оптимизирующих формирование взглядов и убеждений учащихся и студентов, а так же ориентационно-деятельностных методов, способствует более эффективной организации процесса формирования научного мировоззрения у учащихся. Но всё ли учтено

в данной методике для формирования именно современного специалиста?

Качества, наличие которых работодатели особенно ценят при приеме на работу молодых сотрудников: максимально широкое видение того контекста, той общей ситуации, в которой будет развертываться их будущая профессиональная деятельность; активность и лидерские качества; креативность; мотивация к профессиональному развитию в выбранной области; личностная зрелость. Личная зрелость характеризуется следующим образом: во-первых, это способность осознавать свои цели в жизни, вещи, которых человек хочет добиться для себя. В то же время это способность ставить себе промежуточные задачи, которые необходимо решить на пути к своим жизненным целям. Во-вторых, это умение осознавать и контролировать в какой-то степени свои эмоции, понимая, что для того, чтобы добиться какой-то значимой цели, часто необходимо отбросить многие другие свои желания, менее существенные, необходимо мужественно встречать трудности и неудачи и извлекать из них уроки. Кроме того, это понимание того, что для достижения своей цели важно собрать максимум информации о том, как ее можно достичь и в каких условиях это может происходить, понимание того, что достижение целей жизни происходит не в пустоте, а среди других людей со своими желаниями и интересами, в определенной сложившейся культуре со своими правилами, в какой-то конкретной ситуации со своими условиями. Наконец, это понимание того, что для достижения цели нужно проявлять активность – как внешнюю (установление и поддержание контактов с другими людьми, которые имеют какое-то отношение к этой цели, достижение определенного социального статуса, поиск необходимой информации), – так и внутреннюю (постоянно искать новые пути достижения целей и решения возникающих задач, постоянно пересматривать эффективность выбранных способов решения этих задач). А вот какие качества работодатели считают самыми важными? Работодатели делают большой акцент на обучаемости, адаптационных возможностях и личностных качествах выпускников, а прежде всего: на общий уровень развития и базовые знания молодого специалиста; способность системно мыслить, умение перерабатывать большие объемы информации и вычленять главное; умение применять на практике полученные знания, навыки командной работы, умение и желание постоянно учиться; нацеленность на карьеру, целеустремленность, адекватность самооценки как специалиста, и достаточно редко упоминаются глубокие знания и навыки. Личность первична, профессионализм вторичен, а мы получаем специалиста не с высшим образова-

ем, а с куском высшего образования. Что нужно сделать человеку, чтобы приобрести перечисленные выше качества и научиться их использовать? Главным считается научиться думать, думать и еще раз думать своей головой. Думать о том, что происходит вокруг вас, и о том, что происходит внутри вас, о том, чего хотят люди вокруг, и о том, чего хотите вы. Научить человека: «думать, думать, думать» является основной целью образования в XXI веке.

Решить эту проблему призван интегрированный курс естествознания, объединяющий на единой методологической основе преемственность знаний естественнонаучных и гуманитарных наук школы и вуза. Преемственность знаний подразделяются на группы:

- знания по научной картине мира по философской категории;
- научные знания о действии законов в мире и их познании;
- научные знания о материальном единстве природы;
- научные знания об обществе как компоненте окружающего мира;
- научные знания о воздействии человека на окружающий мир.

Основными принципами формирования научной картины мира учащихся являются: системность, гуманизация, систематичность и последовательность, рефлексивность, диалогичность, преемственность. Процесс преемственности формирования современной научной картины мира учащихся, с учётом необходимости их активного взаимодействия с преподавателем, охватывает такие организационные формы как уроки-семинары, уроки-защиты рефератов, уроки-конференции, экскурсии, домашнюю работу с включением заданий мировоззренческого характера, внеурочную работу. Разнообразие внеурочной деятельности учащихся и студентов определяется организацией и проведением заседаний научного общества учащихся или студентов, научных вечеров, чтения научной литературы, научных диспутов.

Принципы преемственности формирования современной научной картины мира у учащихся подразделяются на методологические: системность, гуманизация; и психолого-педагогические: систематичность и последовательность, научность, единство обучения, воспитания и развития, рефлексивность, а так же принцип диалогичности. Основным критерием активности формирования современной научной картины мира считается усвоение системных естественнонаучных и гуманитарных знаний учащихся. Уровни усвоения являются количественными показателями прочности, а системность знаний – качественными показателями.

Содержательный компонент определяется целями и задачами, и включает научные идеи и знания, обеспечивающие понимание совре-

менной научной картины мира, умения и навыки применить знания для объяснения природных явлений и процессов, а так же ценности природы, и человека. Единство содержательного и процессуального компонентов проявляется в том, что содержание реализуется посредством совместной деятельности учителя и учащихся и определяет специфику процесса преемственности формирования современной научной картины мира учащихся.

Подводя итог сказанному, можно сделать основной вывод: на современном этапе образования необходимо осуществлять преемственность не только методов познания окружающей действительности, но, и что самое важное, методов самообучения и умения использовать полученные теоретические знания на практике в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

Р А З Д Е Л 2

Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

ВЕРШИНИН М. А.

г. Волгоград, Волгоградская государственная академия физической культуры

АБРОСИМОВА Л. Ф.

г. Кисловодск, Кисловодский филиал Российского государственного социального университета

В условиях многомерных социально-экономических и ценностных изменений современной российской действительности существенно переоцениваются приоритетные цели и задачи общего и профессионального образования. В системе высшего профессионального образования специалистов гуманитарного профиля на первый план выдвигаются задачи духовного и творческого развития студентов посредством целостной организации процесса обучения и самообразования на основе создания приоритетов гуманистических ценностей и принципов общекультурного развития личности. Одновременно с этим актуализируются задачи индивидуализации вузовского обучения и дифференциации подготовки специалистов с учётом как потребностей обучающихся в социальном и профессиональном самоопределении личности, так и общественных целей самореализации специалиста посредством социокультурной деятельности, развёртывающейся в современных реалиях.

Всё это создаёт особые педагогические возможности для становления мировоззренческой культуры личности в условиях целевой организации преподавателем учебной деятельности, реализующей за-

дачи профессиональной подготовки будущих специалистов. С одной стороны, система профессионального образования в вузе объективно включает в себя ряд взаимообусловленных подсистем: общекультурного развития и воспитания, профессионального обучения и самообразования, самовоспитания и самосовершенствования личности. С другой, – специальная организация в вузе единого образовательного процесса направляется на конкретизацию и преобразование ведущих, мировоззренчески значимых мотивов, целей и потребностей у студентов. Для этого необходимо педагогическое воздействие на их ценностные ориентации и профессиональные установки ближайшей и дальней жизненной перспективы, на формирование единства в содержании мировоззренческого сознания и деятельностно-поведенческих проявлений личности.

Проведённый сравнительный анализ психолого-педагогических исследований позволил установить, что персональная мировоззренческая культура личности в условиях высшего профессионального образования характеризует будущих специалистов с позиций их научно-исследовательской и поведенческо-волевой готовности к жизнедеятельности в обществе. Это выявляется в научном, ценностно-осмысленном, обобщённо-ориентировочном и действенно-практическом характере мировоззренческих знаний и представлений, самостоятельно выработанных аргументированных взглядах, ценностных убеждениях и принципах личности.

Одновременно, мировоззренческая культура личности характеризует специалиста-профессионала в плане персональной социально-осмысленной и практической готовности к компетентно выстроенной профессиональной деятельности на основе гибкой самореализации духовных и творческих сил личности. При этом развитая способность к социальным и межкультурным взаимодействиям, их организация с мировоззренческих, т.е. нравственно зрелых, позиций определяет уровень социальной и профессиональной компетентности специалиста.

Совокупность ценностных отношений к избранной профессии и функциям деятельности, к окружающим людям, представителям разных культур и народов, и к культуре своего общества образует профессиональную и гражданскую направленность персональной позиции специалиста. Содержание мировоззренческой направленности личности закрепляется в социокультурной деятельности, которая интегрирует сформированные мировоззренческие свойства и качества мироотношения (мировосприятия, миропонимания, миропреобразования и др.) и самоотношения специалиста.

В то же время, мировоззренческая ориентация личности на об-

щечеловеческие социокультурные нормы, на духовно-патриотические идеалы родной культуры и персональная готовность следовать им в своих делах и поступках высвечивают степень духовно-нравственной зрелости специалиста.

Следовательно, научно-теоретическая и поведенческо-волевая готовность, духовно-нравственная зрелость, профессиональная и социальная компетентность личности при педагогическом анализе могут объективно выступить как основные качественно-интегративные критерии, позволяющие фиксировать процесс становления МКЛ, определять уровень её сформированности у будущих специалистов в процессе профессионального обучения в вузе. Это и позволило нам обосновать структурно-психологическую модель посферного становления мировоззренческой культуры личности в системе профессионального образования специалистов в основных показателях социально-психологических проявлений феномена мировоззренческой культуры личности (см. табл. 1).

Таблица 1

Структурно-психологическая модель
мировоззренческой культуры личности

Компоненты психологической структуры мировоззренческой культуры				
Когнитивный	Ценностный	Мотивационно-целевой	Рефлексивный	Операционно-деятельностный
Сферы проявления мировоззренческой культуры личности				
Миропонимание	Мировосприятие	Мироотношение	Самоотношение	Миропреобразование
Социально-психологические показатели мировоззренческой культуры личности				
<ul style="list-style-type: none"> – Системные знания о мире, социуме, человеке; – диалектическое и гибкое миропонимание; – аналитико-синтетические способы мышления; – аргументированные суждения и 	<ul style="list-style-type: none"> – Ценностные ориентации на идеалы культуры и традиции своего народа; – духовные потребности, стремление к нравственному совершенствованию; – духовно-нравственные 	<ul style="list-style-type: none"> – Установка на нравственные нормы общества; – культурная направленность персональной позиции в обществе; – персональные принципы социально ответственного 	<ul style="list-style-type: none"> – Волевая саморегуляция поведения, требовательность к себе; – способности к самопознанию и культурному самообразованию; – самостоятельность решений и целеустремлённость дейст- 	<ul style="list-style-type: none"> – Системность в овладении профессиональными знаниями и умениями; – способность целостно планировать и решать социальные и профессиональные задачи; – ответственное миро-

оценки культуры.	чувства (сопричастность, альтруизм, оптимизм); – творческая и ответственная самореализация в деятельности и общении.	поведения; – способность к толерантным взаимодействиям.	вий; – социокультурная, профессиональная и этнокультурная самоидентификация.	преобразование посредством профессиональной деятельности; – адекватная оценка культурного сотворчества.
Интегральные критерии становления мировоззренческой культуры личности				
Научно-исследовательская готовность к изучению культуры	Нравственная зрелость в актуализации культурных традиций	Социальная компетентность в межкультурном диалоге	Готовность к самоосмыслению социокультурных действий и поступков	Профессиональная компетентность в преобразовании культуры

Следовательно, научно-теоретическая и поведенческо-волевая готовность, духовно-нравственная зрелость, профессиональная и социальная компетентность личности при педагогическом анализе могут объективно выступить как основные качественно-интегративные критерии, позволяющие фиксировать процесс становления МКЛ, определять уровень её сформированности у будущих специалистов в процессе профессионального обучения в вузе. Это и позволило нам обосновать структурно-психологическую модель становления мировоззренческой культуры личности в системе профессионального образования специалистов гуманитарного профиля в основных показателях социально-психологических проявлений феномена мировоззренческой культуры личности.

Рассмотрим подробнее содержательный состав качественно-интегративных критериев, выявляющих сформированность персональной мировоззренческой культуры у будущих специалистов гуманитарного профиля в процессе обучения в вузе. Так, когнитивный компонент в психологической структуре мировоззренческой культуры личности характеризует у индивида, прежде всего, уровень его миропонимания. Оно высвечивается у студентов в научном и системном формировании знаний о традициях народной культуры России, целостном восприятии этих традиций в составе духовной культуры российского общества, широком понимании культурно-исторического значения этнокультурных ценностей каждого народа мира. Гибкий и творческий характер миропонимания обуславливает способность будущего специалиста к актуализации и адекватному применению при-

обретенных знаний в разных ситуациях деятельности в социокультурной сфере: в научном изучении народных традиций, в их компетентном анализе и оценке с точки зрения художественной и практической значимости, в просветительской работе по популяризации духовно-культурных ценностей народа и т.д.

Функционирование когнитивной сферы мировоззрения происходит в процессах активной мыслительной деятельности личности – аналитических, синтетических и диалектических навыках познания, в аналитическом отражении поступающей мировоззренчески ценной информации о культурно-историческом прошлом России, его преемственной взаимосвязи с настоящим и будущим в культурной жизнедеятельности современного российского общества и духовном мире его граждан. В содержании когнитивной сферы в составе мировоззренческой культуры особую важность имеет позитивное и активное умонастроение личности, познавательная самостоятельность студентов при выработке ценностно-осмысленных взглядов и убеждений о значимости духовно-культурной преемственности предшествующих и последующих поколений России, о реальном вкладе в этом плане специалистов гуманитарного профиля, призванных сохранять, поддерживать и возрождать родную культуру. Это формирует у студентов мировоззренческую осознанность накапливаемых теоретических знаний, развивает способность к аргументации ценностных суждений, обобщений и их конструктивному встраиванию в персональную практику, что и образует, в итоге, научно-теоретическую мировоззренческую готовность будущего специалиста к сознательному и самостоятельному освоению ценностей культуры и гибкому применению их в условиях деятельности в социокультурной сфере.

Ценностный компонент в составе мировоззренческой культуры выявляет, в первую очередь, степень личностной духовно-нравственной зрелости будущих специалистов. Его содержание образует духовно-ценностную основу мировоззренческой культуры и определяет способы духовно наполненной жизни и нравственного совершенствования личности, принадлежащей своему народу и обществу. Духовная наполненность эмоционально-ценностной сферы высвечивает глубинную суть персональной мировоззренческой культуры – её ценностное ядро, которое конкретизируется в личностно-значимых ценностях и ведущих мировоззренческих ориентациях. Базисом для их формирования, выступает система социальных норм отношений, духовных ценностей и нравственных идеалов, исторически сформировавшихся, принятых, поддерживаемых и воспроизводимых в обществе, запечатлённых в образцах его духовной и материальной культуры.

Это обуславливает, с одной стороны, широкое социально осмысленное восприятие и понимание студентами взаимосвязи национально-культурных ценностей с общечеловеческими, видение и различение примеров и уроков нравственности в произведениях художественного творчества народа. С другой, – высокое ценностное отношение будущих специалистов к проявлениям «малой родины» в жизни человека – локальным и региональным народным традициям, формирование духовной потребности беречь и поддерживать родную культуру и осознание личного призвания к этому, как ведущих мотивов деятельности в социокультурной сфере.

Таким образом, состав мировоззренческих ориентаций будущего специалиста взаимосвязывается с содержательной стороной мировоззренческой направленности личности. Это обеспечивается формированием системы мировоззренческих – эмоционально нейтральных и заинтересованных, позитивных либо негативных отношений к культуре российского общества, профессиональной деятельности и своей активной роли в ней. Потому и гармоничное мироощущение как ощущение духовного единства с родной природой, Родиной, культурой народа и чувство личной причастности им, позитивное восприятие культурно-исторического прошлого своей страны и оптимистичное самовосприятие, которое отражается в вере в свои силы и надежде на творческие начинания личности, являются важными компонентами эмоциональной сферы духовно зрелого специалиста. С одной стороны, это выступает основой для формирования персональных цельных и позитивно-окрашенных мировоззренческих идеалов в профессиональной деятельности личности. С другой – переживания специалистом глубокой эмоциональной удовлетворённости от обретения персональной мировоззренческой ориентации на отечественные идеалы и ценности, национально-культурной самоидентификации, потребности и способности самовоспитания личности на патриотически-ценностной основе.

Мотивационно-целевой компонент в психологической структуре мировоззренческой культуры взаимосвязан с процессами широкого, социально-нравственного мироосмысления специалистом гуманитарного профиля приобретаемых культурологических и этнокультурных знаний, социально ответственного выбора им способов персонального поведения и профессиональной деятельности. Это и выявляет, в итоге, содержание социокультурной мировоззренческой направленности личности. Именно потому в составе мотивационно-целевой сферы специалиста особое место принадлежит персональным духовным (социально-нравственным, этическим и альтруистическим, твор-

ческим, эстетическим и др.) смыслом и мотивам деятельности в обществе, сформированным установкам социального взаимодействия и культурного сотрудничества. На основе персонального осмысления личностью моральных норм и принципов нравственного поведения и культурной жизни в обществе формируются персональные принципы социальной ответственности, профессиональной этики и духовного самосовершенствования. Таким образом, содержание мотивационно-целевого компонента в составе мировоззренческой культуры выступает смыслообразующей основой социокультурного функционирования и высвечивает уровень социальной компетентности специалиста гуманитарного профиля как в реализации культуросберегающей функции в обществе, так и организации межкультурного диалога и взаимодействий разных народов и наций.

Анализ психологической литературы показал, что поведение личности включено в систему её мировоззренческих отношений к действительности и выявляет их духовную сущность в системе действий, поступков и различных видов социокультурной деятельности специалиста. При этом мировоззренчески активному поведению и деятельности предшествует состояние поведенческо-волевой мировоззренческой готовности личности. Компонентами данной готовности выступают: способность специалиста к сознательной и социально ответственной постановке профессионально-деятельностных целей и жизненных задач и персональная активность в их достижении посредством волевой саморегуляции и самоорганизации деятельности. Важными в этом плане выступают и способность специалиста к адекватной самооценке личностных и профессиональных возможностей на основе позитивного самовосприятия и формирования самоуважения к себе, и готовность к постоянному персональному саморазвитию за счёт овладения умениями самопознания и самодиагностики личности, способами профессионального самообразования.

Операционно-деятельностный компонент в структуре мировоззренческой культуры определяет уровень гибкого, ответственного, творческого миропреобразования, проявляющегося в профессионально-компетентной деятельности специалиста гуманитарного профиля в обществе. Содержание данного компонента включает личностно-ценностное отношение специалиста к профессии, понимание им перспектив и задач развития избранной профессиональной сферы, а также стремление к самореализации творческих способностей в ней. неотъемлемыми составляющими операционно-продуктивного компонента мировоззренческой культуры личности выступают системное владение специалистом профессиональными знаниями и умениями,

развитая способность проектировать и планировать свою деятельность в социокультурной сфере на основе творческого подхода в решении задач охраны, изучения и распространения культурных ценностей общества.

Вместе с этим, специалисту гуманитарного профиля требуется высокая организаторская готовность к осуществлению культурно-просветительной и лекторско-пропагандистской работы с различными группами населения, в том числе – подростками и молодёжью, к реализации этапов поисково-исследовательской деятельности по сбору и изучению локально-региональных народных традиций, к постановке концертных программ с использованием художественно-ценного фольклорного материала. Всё это и образует, в итоге, профессиональную компетентность специалиста, осознавшего своё призвание служить российской культуре и способного к нестандартной постановке и решению профессиональных задач, обладающего профессиональным оптимизмом и нацеленного на творческое самоутверждение личности в социокультурной сфере общества.

Таким образом, качественно-интегративные критерии персональной мировоззренческой культуры личности выявляют содержательное наполнение, качественные характеристики и индивидуальный уровень сформированности её когнитивного, ценностного, мотивационно-целевого, рефлексивного и операционно-деятельностного компонентов. Одновременно с этим, научно-теоретическая и поведенческо-волевая готовность, духовно-нравственная зрелость, социальная и профессиональная компетентность личности позволяют определить у специалистов гуманитарного профиля уровень становления персональной мировоззренческой культуры в целом. А это как раз и выступает основой для целостного социально-педагогического диагностирования проявления уровней сформированности МКЛ в процессе обучения в вузе.

К ВОЗМОЖНОСТЯМ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ ВЫПУСКНИКОВ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА

МАГАЗЕВА Е. А.

г. Омск, Сибирский профессионально-педагогический колледж

Проблема создания условий для формирования личности, готовой к успешной самореализации в профессии, в настоящее время становится очень актуальной.

Неопределенность социально-экономических перспектив развития общества и отсутствие стабильных критериев в отношении профессии предъявляют повышенные требования к творческой инициативе и активности человека. На переднем плане возникает вопрос подготовки специалистов, способных к осознанному и самостоятельному выбору вариантов своего профессионального развития.

Одна из главных задач профессионального образования в современных условиях заключается в развитии у студентов заинтересованности и потребности в профессиональном саморазвитии. Результатом профессионального самоопределения выпускников должна стать не только профессиональная специализация, а готовность учащегося к карьерному росту, способность самостоятельно ставить цели и определять этапы их достижения, оптимально используя при этом имеющиеся ресурсы.

В этой связи в условиях колледжа перспективной становится деятельность по развитию и планированию карьеры студентов и выпускников, позволяющая еще в процессе обучения оказать им помощь по осознанию своих потенциальных возможностей и выбору карьерной стратегии.

С целью выявления основных потребностей студентов, возникающих в связи с решением вопроса развития индивидуальной карьеры, было проведено анкетирование студенческих групп. Результаты опроса представлены в таблице 1.

Анализ представленных данных показал, что при организации деятельности по развитию карьеры студентов колледжа определяющими являются такие моменты, как: психологические закономерности становления личности профессионала, необходимость участия педагогов в проектировании будущего профессионального пути молодежи и возможность содействия трудоустройству и адаптации выпускников на рынке труда.

Таблица 1

Результаты анкетирования студенческих групп

Вопрос	Процент студентов, положительно ответивших на данный вопрос
Необходима помощь при трудоустройстве	53 %
Необходима помощь в осознании проф. возможностей	41 %
Необходима помощь в осознании личных качеств	36 %

Основная цель должна состоять в формировании профессиональной направленности, профессиональной компетентности и профессионально важных качеств выпускников колледжа, обеспечивающих их готовность к профессиональной деятельности и конкурентоспособность на рынке труда.

Деятельность по формированию личности профессионала должна носить комплексный характер и объединять усилия многих участников образовательного процесса, охватывая все ступени обучения. Мы предполагаем, что деятельность по развитию карьеры студентов колледжа должна включать в себя: психологическое сопровождение процесса развития карьеры, содействие педагогов в профессиональном становлении студентов и оказание помощи выпускникам в трудоустройстве и адаптации к рынку труда.

Отечественные психологи считают, что решающая роль в профессиональном становлении принадлежит сознательной деятельности личности [2, 3]. Человек становится таким, каким он сам себя делает, осуществляя свой профессиональный выбор и подчиняя себе внешние обстоятельства или подчиняясь им. Проблемность жизни ставит человека перед необходимостью постоянного разрешения противоречий между требованиями профессиональной деятельности и возможностями, способностями личности. На каждом этапе своего профессионального становления человек решает, насколько он адекватен в данном, а не другом месте, насколько его способности, знания и личность соответствуют тем требованиям, условиям, в которые он попадает, тем самым, определяя свою индивидуальную карьерную траекторию. Для того чтобы стать эффективным профессионалом, многим молодым людям на стадии выбора профессии и в процессе профессионального обучения необходима психологическая помощь.

Целью психологического сопровождения профессионального выбора становится развитие профессионально важных и личностных качеств, формирование эффективной стратегии адаптации на рынке труда, профессиональной направленности, готовности к выбору профессионального и карьерного пути, умению ставить профессиональные и личные цели.

Для достижения этой цели необходимо решение в условиях колледжа следующих задач:

- разработать комплекс психодиагностических мероприятий для составления карты профессионального роста студентов колледжа;
- проводить социально-психологическое информирование студентов и выпускников по вопросам, возникающим в процессе профориентации и трудоустройства;

- осуществлять индивидуальное психологическое консультирование учащихся по вопросам профессионального самоопределения и построения карьеры.

- проводить коррекцию адаптационных стратегий выпускников к рынку труда в зависимости от текущих социальных изменений;

- оптимизировать процесс взаимодействия «выпускник – работодатель» (оказание психологической помощи студентам и выпускникам в процессе поиска работы, прохождения собеседования, самопрезентации, трудоустройства);

- формировать личностную ответственность студентов и выпускников.

Психологическое сопровождение развития карьеры студентов колледжа, по нашему мнению, должно начинаться с определения актуального состояния развития индивидуальности учащегося и его профессионального потенциала. Полученные путем психодиагностических мероприятий результаты необходимо использовать:

- для стимулирования потребностей учащегося к профессиональному саморазвитию;

- для выявления недостатков в развитии тех или иных качеств, способностей, которые важны для будущей профессиональной деятельности;

- для принятия решения о характере коррекционной и развивающей работы с целью подготовки к будущей профессии;

- для осуществления контроля за развитием профессионально важных качеств, способностей после коррекции или тренинга.

Психологическая помощь студенту, находящемуся в состоянии субъективного затруднения относительно своей профессиональной карьеры, осуществляется двумя способами: через индивидуальную консультирующую работу и через работу в тренинговых группах.

На наш взгляд, для решения психологических проблем личности в профессиональном самоопределении недостаточно просто дать рекомендации о том, какая профессия подходит, а какая не подходит человеку. Основа психологического сопровождения состоит в том, что психолог-консультант должен помочь студенту осознать свои профессиональные интересы и потребности, стимулировать развитие личностных и профессионально важных качеств.

Результатом психологического сопровождения планирования карьеры должно стать осознание студентом собственной определяющей роли в достижении жизненных целей и психологическая готовность к роли специалиста и реализации своего личностного и профессионального потенциала.

Деятельность, направленная на развитие карьеры в условиях колледжа также должна включать в себя организацию системы педагогической поддержки профессионального становления. Педагогическое сопровождение должно быть направлено на развитие способности студентов колледжа к осознанному ответственному самоопределению и, как результат, на развитие у них умений разрабатывать и реализовывать индивидуальную карьерную траекторию не только в части образования, но и в части профессионального становления. Мы предполагаем, что основным условием достижения этой цели является использование преподавателями в своей работе новых современных педагогических технологий, которые позволяют вести учет индивидуальных особенностей личности студента при проведении учебных занятий. Использование преподавателями личностно-ориентированных технологий – это важный и необходимый компонент деятельности, направленной на развитие карьеры студентов. Важно отметить, что необходима профессиональная подготовленность преподавателя к такой работе, что можно обеспечить проведением цикла семинарских занятий по темам: «Основы психолого-педагогического наблюдения за деятельностью студентов» и «Организация учебной деятельности студентов с учетом принципов личностно-ориентированного обучения»

Не менее важной задачей для преподавателей, мастеров производственного обучения и классных руководителей колледжа является формирование интереса студентов к профессиональной деятельности.

Эта задача может решаться организацией и проведением ряда мероприятий, среди которых недели специальностей, участие в научно-практических конференциях по проблемам развития различных отраслей науки, встречи с выпускниками колледжа, конкурсы профессионального мастерства. Также необходима организация деятельности по получению обратной связи от студентов по вопросам их обучения и оказание помощи преподавателям в профориентационной работе.

Не менее важное направление работы по развитию карьеры студентов и выпускников колледжа заключается в содействии их адаптации к рынку труда и трудоустройству. Многие исследователи отмечают важность стоящих перед профессионалом задач, связанных с учетом динамики рынка труда в планировании своей профессиональной деятельности, предложением своих услуг на рынке труда [4, 5].

Проблема формирования представлений о рынке труда приобретает особую значимость на ранних этапах становления профессионала, когда субъект еще не осуществляет свою трудовую деятельность в рыночных условиях, но уже формируются профессиональная направ-

ленность и отношение к труду [7].

Еще во время обучения в колледже студенты должны владеть информацией о положении на рынке труда, иметь возможность оценить свои силы и потребности, планировать свое профессиональное будущее. Для организации содействия студентам в этих вопросах колледжу необходимо сотрудничать с предприятиями и организациями, выступающими в качестве работодателей для студентов и выпускников и проводить совместные мероприятия, направленные на повышение информированности и трудоустройство выпускников: ярмарки вакансий, «круглые столы», презентации выпускников и предприятий.

Не менее важная задача – информирование студентов о положении в сфере занятости. Для ее решения можно использовать различные формы информирования: ознакомление студентов с вакансиями, предлагаемыми предприятиями, организация в процессе учебы стажировки студентов, проведение работодателями конкурсов среди студентов на вакантные места.

На наш взгляд, содействие адаптации и трудоустройству – это заключительный этап деятельности по развитию карьеры студентов и выпускников колледжа. Эффективная реализация этого этапа возможна только на основании проведенной работы по психолого-педагогическому сопровождению профессиональной карьеры.

Результатом комплексной работы по психолого-педагогическому сопровождению и содействию адаптации и трудоустройству выпускников на рынке труда должны стать:

- готовность студентов колледжа к профессиональной деятельности, овладение ее содержанием и формой на уровне, достаточном для самостоятельной работы;
- психологическая готовность к роли специалиста;
- психологическая готовность к вхождению в новый трудовой коллектив и навыки успешной коммуникации в нем;
- психологическая готовность к активному, мобильному реагированию на изменения, происходящие в социально-профессиональной среде;
- осознание собственной определяющей роли в достижении жизненных целей;
- готовность к реализации своего личностного и профессионального потенциала;
- успешное трудоустройство выпускников колледжа по специальностям.

Психологическая готовность студентов и выпускников к построению и развитию собственной карьеры, на наш взгляд, может

оцениваться по трем критериям:

- информационная готовность;
- мотивационно-ценностная готовность;
- деятельностно-практическая готовность.

Мы определили следующие показатели выделенных критериев:

1. Информационная готовность включает в себя следующие показатели:

- успешное овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками;
- информированность о методах и возможностях поиска работы, об условиях адаптации в рабочем коллективе, и содержании работы по выбранной специальности;
- наличие индивидуального профессионального плана.

2. Мотивационно-ценностная готовность оценивается на основании следующих показателей:

- желание работать по выбранной профессии;
- стремление владеть профессией;
- мотивация к успеху;
- притязания;
- стремление к самореализации в деятельности;
- наличие собственной профессиональной позиции.

3. Деятельностно-практическая готовность может оцениваться на основании показателей:

- наличие резюме и портфолио карьерного продвижения;
- активность при поиске и трудоустройстве на желаемую должность;
- опыт собеседования с работодателем

Итак, важно отметить наличие новых требований к качеству подготовки специалистов в соответствии с потребностями общества, работодателей и самой личности. В условиях профессионального образования в дополнение к основному обучению должна осуществляться деятельность по формированию личности профессионала и построению его карьерного плана. Наибольший эффект будет получен, если планирование карьеры студентов и выпускников будет осуществляться на основе психолого-педагогического сопровождения, направленного на развитие профессионально важных качеств, профессиональной компетентности и психологической подготовленности выпускников колледжа к профессиональной деятельности. Такая работа будет способствовать не только быстрой адаптации к роли специалиста, но и позволит повысить эффективность трудоустройства выпускников колледжа на рынке труда.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991.
2. Буякас, Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности [Текст] / Т. М. Буякас // Вопросы психологии. – 2002. – № 2.
3. Вечерин, А. В. Социально-педагогическая поддержка старшеклассников на этапе перехода от образования в средней школе к рынку труда [Текст] / А. В. Вечерин // Проблемы развития личности и формирования здорового образа жизни. – М. : Эслан, 2006.
4. Зауэр, Л. С. Организация мониторинга реализации модели выпускника учреждений начального профессионального образования [Текст] : метод. рекомендации / Л. С. Зауэр, Н. В. Коновалова. – Курган, 2005.
5. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004.
6. Леонтьев, Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего [Текст] / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – № 1.
7. Пряжников, Н. С. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Н. С. Пряжников. – Киев : Наук. думка, 1988.

ВЛИЯНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ

ПИСАРЕВСКАЯ М. А.

г. Новороссийск, Новороссийский филиал Пятигорского
государственного лингвистического университета

Юность – это один из наиболее сензитивных периодов развития человека, период критического мышления, проверки устоявшихся норм и правил и активного исследования и создания нового. Именно в этот период происходит интенсивное смыслообразование, рождение новых смыслов, пересмотр старых; проверка уже устоявшейся системы ценностей; формирование новых точек зрения и подтверждение старых истин.

Современные подходы к обучению говорят о большей эффективности образования при подходе к обучающемуся с точки зрения его смысложизненной концепции человека, то есть его системы индивидуальных ценностей. В связи с тем, что у обучаемых преобладает разная познавательная направленность, система смыслообразования,

лежащая в основе выбора приоритета ценностей, имеет определенную специфику, которую нужно и важно уметь выделять и учитывать для подбора наиболее эффективной методики обучения. Ведь от того, какие именно смысловые стратегии использует студент при изучении учебного предмета, является ли этот предмет значимым для него, то есть, входит ли он в его систему смысложизненных ценностей зависит эффективность образования в целом и усвоение данного предмета в частности.

Процесс обучения является более осмысленным и продуктивным, если он осуществляется в рамках гуманистической парадигмы и личностно-смыслового подхода. Современные отечественные психолого-педагогические теории и концепции (И. В. Абакумовой, А. Г. Асмолова, С. Л. Братченко, Д. Б. Богоявленской, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьева, В. И. Слободчикова, В. А. Петровского, Д. И. Фельдштейна и др.) отдают предпочтение образовательным целям, ориентированным на духовное и ценностно-смысловое развитие обучающихся.

Обучение, ориентированное на личностно-смысловое развитие студентов, содержит в себе противоречие между двумя его важнейшими составляющими: управлением учебным процессом со стороны преподавателя и саморегулированием учения самим студентом, основанном на личностно-смысловых предпочтениях, порождаемых смыслообразующей мотивацией. Понимание значимости этой проблемы для переориентации процесса обучения на личность студента и повышения качества знаний студентов-выпускников вузов ставит вопрос о первостепенной важности выявления и изучения системы ценностных и смысловых ориентаций будущих специалистов в зависимости от их специализации.

Исследование же сферы смыслообразования на примере студентов вузов является особенно важным, что определяется значимостью юношеского периода для формирования смысложизненной концепции человека, и актуальным в свете последних тенденций переориентации образовательного процесса на личность обучающегося.

В отечественную психологическую науку понятие смысла вошло вместе с работами Л. С. Выготского в 20-е гг. XX столетия. С тех пор это понятие прошло длинный путь развития: оно расширилось и уточнялось, от него появлялись производные понятия, и к концу XX века превратилось в стройную теорию смысла, которая, по наблюдению Д. А. Леонтьева, к настоящему моменту времени прошла в своем развитии три этапа [5]:

1. Введение А. Н. Леонтьевым понятия смысла (личностного

смысла) в психологическую науку и всесторонняя его разработка (30-е – середина 70-х гг.): Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Г. Г. Шпет.

2. Появление новых родственных понятий, ознаменовавших переход от одного объяснительного понятия к более широким понятиям (середина – конец 70-х гг.): А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, В. К. Вилюнас, В. В. Столин, Е. В. Субботский, О. К. Тихомиров.

3. Этап интеграции всех представлений и возникновения классификаций смысловых образований (с начала 80-х гг.), т.е. выделение, кристаллизация теории смысла: А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Ф. Е. Василюк, Б. В. Зейгарник, В. А. Иванников, Е. Е. Насиновская.

Несмотря на динамический характер развития теории смысла, ряд важнейших аспектов смысла и смыслообразования все еще остается мало разработанным. Такими областями частично являются педагогическая психология и педагогика, хотя несомненно, что именно они в наибольшей степени должны быть ориентированы на личностно-смысловой уровень, ведь именно смысл определяет личностную ценность того или иного педагогического действия, а, следовательно, и динамику и содержание процесса.

Однако необходимо отметить, что проблемы выведения знаний на личностно-смысловой уровень, преодоление отчужденности в познавательном процессе, механизм перехода от безличностных значений к личностным смыслам в обучении были привнесены в педагогическую психологию еще А. Н. Леонтьевым и его последователями. Основной психолого-педагогический тезис, звучащий в трудах А. Н. Леонтьева и его школы – знания, наполненные личностным смыслом, преодолевают ту разобщенность, которая зачастую существует между изучаемым и постигнутым [4]. Именно наполненность знаний личностным смыслом позволяет сделать их стимулами развития личностной сферы в целом, существенным компонентом самых разнообразных видов деятельности. Они активизируют сознание, самопознание и самопонимание человека, что закономерно приводит к его всестороннему развитию.

Подобных же взглядов придерживался и К. Роджерс, говоря о сущности гуманизации образовательного процесса и выведении его на уровень соответствия ценностям демократического общества. Необходимость реализации учебного процесса на личностно-смысловом уровне, ориентация на «пристрастность», интересы и увлечения каждого конкретного ребенка, возможность познать то, что непосредственно раскрывает внешний мир через внутреннюю индивидуальную

сущность познающего – и есть, по К. Роджерсу, «подлинное учение» [6]. Это может быть реализовано лишь при условии переориентации как целей образования, так и его содержания, методов и форм. Обучение должно быть диалогичным и направленным на то, что представляет в глазах обучающихся реальную познавательную ценность, на то, что имеет для них личностный смысл.

Хронология развития отечественного образования последних лет подтверждает тенденцию, предсказанную А. Г. Асмоловым еще в 1994 г., заключающуюся в том, что на смену существующим педагогическим технологиям придет «смысловая педагогика». Смысловая педагогика ставит своей целью организацию педагогического процесса на основе понимания психологических механизмов преобразования культуры в мир личности. Психология как фактор конструирования образовательного пространства личности предлагает вариативное, развивающее, смысловое образование. Целью вариативного образования является формирование такой картины мира в совместной деятельности со взрослым и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и в ситуациях неопределенности. В ходе вариативного образования ребенок приобщается к культуре, то есть овладевает способами мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию [2].

Как отмечает И. В. Абакумова: «В условиях динамически изменяющихся реалий современного мира, когда привычные ценностные нормы и стереотипы уже не могут служить путеводителем по жизни, человек может отыскать свой жизненный путь лишь при условии наличия особых ценностно-смысловых установок по отношению к самой жизни, к своему опыту, к событиям своей жизни»[1]. Школа и вуз становятся теми общественными институтами, которые не просто предлагают обучающемуся определенную сумму знаний, но и дают ему первотолчок к саморазвитию, ту интенцию, благодаря которой человек будет искать и раскрывать смыслы своей жизни.

По мнению Д. А. Леонтьева, смысловая сфера человека состоит из трех уровней смысловых структур. К первому уровню относятся личностные смыслы и смысловые установки, оказывающие непосредственное влияние на деятельность. Второй уровень составляют мотивы, смысловые конструкты и смысловые диспозиции. Эти структуры ответственны за смыслообразование и оказывают непосредственное влияние на структуры первого уровня. Третий уровень – высшие смыслы, к которым относятся личностные ценности. На этом уровне процессы смыслообразования берут свое начало. Личностные смыс-

лы, смысловые установки и мотивы являются неустойчивыми смысловыми образованиями, существующими и реализующимися в пределах одной отдельно взятой деятельности. Смысловые конструкты, смысловые диспозиции и личностные ценности – надситуативны, их изменение возможно только в какой-либо критической ситуации. Смысловая установка и смысловая диспозиция составляют плоскость предметно-практической и психической деятельности; личностный смысл и смысловой конструкт представляют плоскость сознания субъекта, его образ мира; мотив и личностная ценность – определяют границы деятельности и задают ее направленность [5].

Идея смысложизненной ориентации исторически связана с проблемой мотивации учения (А. К. Маркова, В. Э. Мильман, В. Ф. Моргун, Х. Хекхаузен и др.), а также находит свое подтверждение и в исследованиях о соотношении типа ценностей личности и ее успешности, о своеобразном отношении к деятельности, к жизни и особенном мировосприятии.

Переход из одной возрастной категории в другую обычно связан со сложными личностными переменами, сдвигами в структуре сознания, пересмотром смысложизненных целей, коррекцией жизненных планов. Вопросы периодизации формирования смысловой сферы личности и становления ее смысложизненной концепции достаточно широко изучаются в современной науке (И. В. Абакумова, Е. М. Азарко, А. Г. Асмолов, В. К. Вилюнас, Д. А. Леонтьев, В. С. Мухина, Е. В. Субботский и др.).

Смысловая сфера студентов характеризуется процессами формирования мировоззрения и активной воли, собственных смыслов и личных ценностей, становлением системы смысловой регуляции, характерной для зрелой автономной личности. Это означает, что к 18–19 годам личность выходит на уровень смысловой саморегуляции, основу которой составляет возможность охвата мира в целом в представлении человека; у нее появляется свое собственное, независимое мнение, стремление самостоятельно принимать жизненно важные решения и нести ответственность за их осуществление; в ее сознании выкристаллизовываются и иерархизируются смыслонесущие ценности.

Продолжая мысль П. Н. Ермакова, И. В. Абакумовой и Е. М. Азарко, можно сказать, что смысловая сфера студента – это сфера личностных смыслов, запускающая психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования. Каждый человек, как индивидуальность имеет свою неповторимую личностно-смысловую сферу, ко-

торая как «призма», отсеивая, преломляет поступающие из реальности сигналы, и как хрусталик глаза под воздействием светового пучка то расширяется, то сужается. Таким преломляющим эффектом личностно-смысловой сферы обладают установки и направленность личности, а эффект расширения-сужения взаимодействия личности с объективной действительностью обеспечивают смыслообразующие мотивы и эмоциональное отношение индивида [3].

Смысловая реальность обнаруживает себя во многих разных формах и не может быть сведена к однопорядковым структурам; соответственно, для анализа разных ее аспектов требуются разные методы и методологические подходы. Ни один из них не может охватить смысловую реальность в целом, поэтому ее эмпирическое исследование требует применения комплексной исследовательской стратегии и разных, дополняющих друг друга, методов и подходов.

В настоящее время существует широкий спектр проверенных методик, которые могут быть использованы для составления психологического портрета смысловой сферы студента, выявления его смысловых стратегий, жизненных приоритетов и ценностей, на основании которых можно судить о том, входит ли данный конкретный учебный предмет в сферу его смысложизненных ценностей и, соответственно, насколько эффективно он будет изучаться в рамках данного дидактического подхода. В проведенном исследовании для выявления смысложизненных ориентаций студентов были использованы методики: «Тест смысложизненных ориентаций» («PII» Д. Крамбо и Л. Махлик; методика использована в модификации Д. А. Леонтьева), «Самоактуализация личности» («POI» Э. Шострем; методика была использована в модификации Н. Ф. Калиной), модификация А. А. Реаном методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир.

В качестве объекта исследования выступили студенты двух вузов города Новороссийска – Морская государственная академия им. адмирала Ф. Ф. Ушакова и Новороссийский филиала Пятигорского государственного лингвистического университета в количестве 150 человек в возрасте от 18 до 20 лет, которые были разделены на две группы в зависимости от их специальности. Были определены группы студентов технической и гуманитарной специальностей.

Исследование смысловых образований и структур студентов разных специальностей показало, что средние значения по субшкалам: цели в жизни, процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни, результативность жизни или удовлетворенность самореализацией в группе студентов технической специальности превышают показатели по этим шкалам в группе студентов-лингвистов.

Показатели субшкалы «локус контроля-Я» (Я – хозяин жизни) выше в группе студентов-лингвистов. Значительных различий в средних значениях по субшкале «локус контроля-жизнь» или управляемость жизнью в обеих группах испытуемых не было выявлено. Показатель осмысленности жизни студентов технической направленности превышает значения студентов-лингвистов, однако, в незначительной степени.

При исследовании самоактуализации студентов различной познавательной направленности выявлено, что средние значения субшкал: ориентация во времени, потребность в познании, креативность (стремление к творчеству), спонтанность, контактность в группе студентов технической специальности превышают показатели по этим субшкалам в группе студентов-лингвистов. Средние показатели субшкал: ценности, взгляд на природу человека, потребность в познании, автономность, аутосимпатия, гибкость в общении выше в группе студентов-лингвистов. При этом наименее выраженными являются различия по шкалам: ценности, креативности (стремление к творчеству), спонтанности, гибкости в общении. Общий показатель самоактуализации студентов технической специальности меньше значений студентов-лингвистов.

При диагностике различий мотивации профессиональной деятельности студентов разных специальностей установлено, что показатель внутренней мотивации студентов-лингвистов выше, чем студентов технической специальности. Вместе с этим у студентов технической специальности ведущей формой мотивации является внешне положительная мотивация. Внешне отрицательная мотивация в обеих группах испытуемых выражена слабо. Внутренняя мотивация является ведущей формой мотивации студентов-лингвистов.

Таким образом, было выявлено, что у студентов разных специальностей имеются существенные отличия в особенностях смысловой саморегуляции и смысложизненных ориентации, что проявляется в различиях стремления к самореализации, значимых ценностей и направленности личности, восприятия окружающей действительности и самоотношения, мотивационных установок профессиональной деятельности; у студентов каждой из групп проявляются общие мотивационно-смысловые особенности, которые можно рассматривать как смысложизненные ориентации. Смысложизненные ориентации обусловлены особенностями самоактуализации и мотивации профессиональной деятельности.

Полученные данные важны в практике педагогической и психологической работы со студентами разных специальностей. Необходи-

мо, зная выявленные особенности их смысложизненных ориентаций, по-разному строить педагогический процесс, создавать условия личной заинтересованности и включенности в процесс обучения.

Литература

1. Абакумова, И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе [Текст] / И. В. Абакумова. – Ростов н/Д : изд-во РГУ, 2001.
2. Асмолов, А. Г. Психология личности [Текст] / А. Г. Асмолов. – М., 1990.
3. Ермаков, П. Н. Особенности личностно-смысловой сферы одаренных подростков [Текст] / П. Н. Ермаков, И. В. Абакумова, Е. М. Азарко // Научная мысль Кавказа. – 2003. – № 1.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977.
5. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев. – М., 2003.
6. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Р. Роджерс ; под ред. Е. И. Исениной. – М. : Прогресс, 1994.

СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

ПЕРЕГОНЦЕВА Т. В.

г. Тюмень, Лицей Тюменского государственного
нефтегазового университета

В современном мире стремительные изменения в экономической сфере, в системе социальных институтов, в межличностных отношениях требуют проявления специфических индивидуальных качеств личности, обеспечивающих постоянную адаптацию к меняющемуся социальному миру, развитие персональной активности и идентичности, являющихся стержнем личностного, социального и профессионального самоопределения. Изучение психологических особенностей человека, потребностей и мотивов, детерминирующих активное вхождение личности в систему общественных связей (социализация) с позиций социологии, по мнению многих исследователей, позволит реально оценить педагогические возможности социальной среды, в которой протекает формирование личности, и создать

адекватные условия для развития, самосовершенствования и творчества граждан.

Новые приоритеты российской политики провозглашают образование особым стратегическим ресурсом государства, определяют понимание социальной и содержательно-функциональной парадигмы образования как многомерной открытой системы взаимодействия с социумом [3]. Такой подход предполагает консолидацию усилий всех субъектов образовательного пространства в формировании социально-профессиональной компетентности и культурного уровня каждого члена общества. Профессиональное становление личности интерпретируется как важный компонент непрерывного образования в виде специально организованной, систематической, институциональной деятельности.

С позиций социологического подхода процесс самоопределения личности, включая профессиональное самоопределение, можно считать специфической индивидуальной стратегией человека, свободной, неинституциональной деятельностью, отражающей трансформированные потребности, социальные интересы общества и групп. Социально-системный характер образования позволяет сформулировать социальные предпосылки самоопределения и профессионального становления личности, вытекающие из более общих структур общественной жизни (системы социальных институтов, социальных систем ценностей, стратификации знания и др.). Профессиональное самоопределение как способ самоконструирования личности, осознанный и свободный вид деятельности тесно связан с образованием и является своеобразной рефлексией социального заказа системе образования, ответственной за воспроизводство профессионально-образовательного состава населения.

С позиций социально-системного подхода под субъектами профессионального самоопределения можно понимать не только конкретную самоопределяющуюся личность, но и групповые, а также общественные субъекты, способные оказать определенную помощь людям в профессиональном самоопределении. Целостная система предполагает ориентацию всех ее элементов – конкретных субъектов – на решение общих целей и задач профессионального самоопределения личности. Такими субъектами могут быть: семья, психолого-педагогическая сфера науки, образовательные учреждения, профессиональные образовательные заведения и центры, производственные предприятия и организации, органы управления и координации разных уровней, государство как специфический руководящий субъект профессиональной деятельности, мировые образовательные, эконо-

мические сообщества [2].

Целостный социально-системный подход, применимый и к анализу проблемы профессионального самоопределения личности (микро- и макроподход), позволяет выделить несколько уровней этой деятельности – индивидуально-личностный, групповой и социетальный (уровень крупных социальных систем, включающий общество в целом) [1].

В индивидуально-личностной сфере человек, достигнув уровня социальной зрелости, готов самостоятельно и осознанно делать ответственный жизненный и профессиональный выбор. Это состояние достигается посредством индивидуализации, индивидуально-личностной идентификации, самореализации, саморазвития и саморегуляции.

На уровне социальной общности (группы) функции профессионального самоопределения проявляются двояко. Во-первых, через воздействие социальной общности на личность (функции социализации, социальной идентификации) и, во-вторых, через влияние деятельности профессионально-самоопределяющейся личности на жизнедеятельность самой социальной общности (функции регуляции ее нормативных, структурных характеристик, системы деятельности).

Выделяют различные этапы социализации: дотрудовая (социализация до школы и в период обучения), трудовая (обучение в высшей школе и стадия трудового коллектива), послетрудовая. Существуют подходы, определяющие формы социализации, характерные на этапе профессионального самоопределения личности: первичная, повторная, предварительная, упреждающая.

Профессионально-трудовая социализация личности реализуется главным образом в социально-демократических и социально-профессиональных общностях. Личность в процессе профессионального самоопределения усваивает образцы поведения социальных групп (общностей), в которые она входит, соотнося свое поведение с их нормами и ценностями. Социализируясь, личность меняется сама, идентифицирует себя с определенными социальными ролями и статусными характеристиками. В то же время, деятельность членов социальной общности (группы) видоизменяет систему групповых ценностей и норм, воздействуя на социальную саморегуляцию данного вида социального объединения. Регулятивная функция процесса профессионального самоопределения в отношении социальной общности (группы) совмещается с функцией социального развития ведущего вида деятельности данной общности и системы социальных отношений в ней. Формирование специфической для общности сферы знания является основной функциональной характеристикой профессиональ-

но-направленной деятельности ее членов. В свою очередь социальная общность задает социально-типические стратегии профессионально-направленной деятельности личности, отличающиеся субкультурными характеристиками.

Для профессионального самоопределения на социетальном уровне характерны функции развития социальных институтов (образования, науки, культуры и пр.), регуляции социальной структуры общества и социальной мобильности. Образовательная политика в сфере профессиональной подготовки личности, формирование социально-профессиональной компетенции членов общества является фактором экономической стабильности страны.

Анализируя социальный аспект глобальных проблем современной цивилизации, следует отметить, что большинство политиков и ученых осознают роль образования как стратегического ориентира социально-экономического развития государства. Они подчеркивают, многие социальные проблемы могут быть решены при социально-системном подходе к проблемам образования, на основе развития общества через изменение его экономических, социальных, культурных подсистем.

Литература

1. Осипов, А. М. Социология образования [Текст] : учеб. пособие / А. М. Осипов, В. В. Тумалев. – Ростов н/Д : Феникс, 2005.
2. Платонов, Ю. П. Социальная психология поведения [Текст] : учеб. пособие / Ю. П. Платонов. – СПб. : Питер, 2006.
3. Филонов, Г. Н. Воспитание и демократия [Текст] / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 2006. – № 8.

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

ПОГОДИНА Г. В.

г. Нижний Новгород, ООО «Форесия Технопласт Аутомотив»

Развитие рыночных отношений в нашей стране, растущая конкуренция, увеличивающаяся мобильность рынка труда, внедрение в практику работы компаний новых технологий формируют новые требования к уровню профессиональной подготовки специалистов.

Данные, характеризующие проблемную ситуацию в сфере заня-

тости в России по итогам переписи населения 2002 г., показывают, что работало в народном хозяйстве около 14 млн. граждан с высшим образованием (включая послевузовское) в возрасте до 64 лет. Из них чуть более 10 млн. занимали должности, требующие высшего образования (руководители, специалисты высшего уровня квалификации, часть военнослужащих); около 1,5 млн. выпускников вузов работали на должностях специалистов среднего уровня квалификации; другие – 2,2 млн. специалистов высшего уровня квалификации (по образованию) занимали должности рабочих, где необходимо только начальное профессиональное образование; среди неквалифицированных рабочих высшее профессиональное образование имели 244 тысячи [1].

Таким образом, многие специалисты оказались невостребованными, а часть специалистов просто не выдерживают конкуренцию по своим качествам. Поэтому в современных экономических условиях для системы высшего образования приобретает особую актуальность проблема подготовки специалистов, которые являются не только носителями определенной суммы профессиональных знаний, умений и навыков, но и конкурентоспособными личностями, востребованными на рынке труда.

Понимание сущности конкурентоспособности специалиста исследовано Ф. С. Исмагиловой [2]. По ее мнению, конкурентоспособность специалиста – это степень востребованности его как профессионала на рынке труда, на предприятии, фирме в силу имеющихся у него преимуществ перед другими кандидатами. По мнению Ф. С. Исмагиловой, конкурентные преимущества обеспечиваются за счет имеющегося у специалиста интегрированного видения профессиональной среды и себя в ней; адекватного требованиям производства (работодателя) и подтвержденного практикой уровня компетентности, а также готовности изменять этот уровень в соответствии с требованиями производства, то есть за счет приспособления к его требованиям своего профессионального опыта, за счет выбора им стратегии управления своими профессиональными ресурсами.

По мнению И. В. Вириной [3], конкурентоспособным в определенной области деятельности является специалист, обладающий: 1. профессиональной компетентностью (знания, умения, навыки) на уровне, достаточным для решения профессиональных задач (уровень образования, опыт работы, уровень профессиональных знаний, образование по профилю работы, наличие знаний по смежным специальностям); 2. набором специальных личностных качеств специалиста, к которым И. В. Вирина относит активность, деловитость, трудолюбие, целеустремленность, общительность, настойчивость, обязательность,

дисциплинированность, контактность, инициативность, уверенность, мобильность, лидерство, внимательность, самостоятельность. Конкурентоспособность, может означать, что качество рабочей силы данного работника в наибольшей степени соответствует требованиям рабочего места, должности.

В отечественной педагогике Н. В. Борисовой разработаны требования к личностным качествам специалиста, которые разделены на три основные группы: психологические, мыслительные, поведенческие [4]. Психологические качества включают эмпатию (способность сопереживать), аутентичность (открытость по отношению к другим людям), терпимость, стрессоустойчивость, развитость восприятия, развитость интуиции. К мыслительным качествам относятся аналитичность, быстрота реакции, наблюдательность, критичность и целостность мышления. Группа поведенческих качеств включает коммуникабельность, способность идти на риск, ответственность, способность руководить и подчиняться.

Таким образом, модель конкурентоспособного современного специалиста должна включать в себя как профессиональную компетентность, которая представляет собой эффект интеграции в профессиональном опыте знаний, умений, навыков, так и соответствующие личностные качества. В качестве базовой модели специалиста, способного конкурировать на рынке труда, можно предложить следующую модель, разработанную Н. В. Борисовой и включающую семь основных позиций [4]:

- мышление: способность осуществления мыслительных операций (стандартных и нестандартных) и умение ими пользоваться;
- эмоционально-волевые проявления – эмоции, волевые акты, способы их выражения для данной деятельности;
- способы деятельности и поведения – умения, навыки, приемы, стиль поведения и жизни;
- ценности и ценностные ориентации – принятые, доминирующие и зарождающиеся по отношению к людям, труду, себе самому;
- знания – факты, закономерности (естественнонаучные и профессиональные), обеспечивающие принятие оптимальных решений;
- опыт – общечеловеческий, профессиональный, современный, отечественный, зарубежный;
- традиции, нормы – связанные с историческими способами жизнедеятельности, нормы семьи.

Проблема формирования конкурентоспособного специалиста

тесным образом переплетается с новой парадигмой профессионального образования – компетентностным подходом. Он заключается в постепенной переориентации доминирующей парадигмы образования с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков и умений на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в современных экономических условиях.

«Компетенция» и «компетентность» – понятия для российской педагогики относительно новые, имеющие различные смысловые оттенки. Термин «компетенция» происходит от латинского *competentis* и дословно обозначает «принадлежность по праву», то есть круг вопросов, в котором данное лицо обладает знаниями, позволяющими добиваться определенного результата.

Понятие «компетенция» чаще применяется для обозначения образовательного результата, выражающегося в подготовленности выпускника, в реальном владении им методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами; такой формы сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды.

В самом общем приближении компетентность можно рассматривать как способность субъекта действовать адекватно, сообразно условиям ситуации, в направлении получения значимых, имеющих определенную ценность результатов.

Задача российского высшего образования сегодня заключается в переходе к системе обучения на основе компетентностного подхода. Наиболее перспективной формой подготовки можно считать модульную систему, которая состоит из отдельных, при этом целостных и взаимосвязанных между собой обучающих элементов (модулей), представляющих собой интенсивное погружение в проблему. Для каждого обучающегося, на основе проведенной диагностики, можно подобрать свой состав модулей, что позволяет создать индивидуальную траекторию развития необходимых компетенций.

Обобщая вышеизложенное, необходимо отметить, что компетентностный подход в профессиональном образовании создает условия для реализации выпускника себя как личности, придает ему социально-профессиональную мобильность, закладывает основу конкурентоспособности в меняющихся условиях жизни.

Литература

1. Занятия населения [Текст]. – М. : ИИЦ Статистика России,

2005.

2. Новиков, П. М. Опережающее профессиональное образование [Текст] : науч. – практ. пособие / П. М. Новиков, В. М. Зуев. – М. : РГАТиЗ, 2000.

3. Вирина, И. В. Формирование и развитие конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда [Текст] : автореф. дис... канд. эконом. наук : 08.00.05 / И. В. Вирина. – М., 2007.

4. Гарафутдинова, Н. Я. Конкурентоспособность будущего специалиста высшей квалификации как показатель качества его подготовки [Текст] / Н. Я. Гарафутдинова // Вестник Омского университета. – Омск : ОГУ. – 1998. – Вып. 1.

О ПОВЫШЕНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА НА РЫНКЕ ТРУДА

ПРОКОПЬЕВ В. П.

г. Екатеринбург, Уральский государственный университет
им. А. М. Горького

Во всем мире одной из главных проблем, стоящих перед вузами, является проблема взаимодействия высшего образования и мира труда. «Высшей школе необходимо вырабатывать ответственное отношение к рынку труда и появлению новых областей и форм занятости, которое позволяло бы гибко реагировать на происходящие изменения, предвидеть их. Ей следует уделять внимание изменениям в основных рыночных тенденциях с целью соответствующей адаптации учебных программ и организации курсов, и, таким образом, обеспечивать для выпускников более широкие возможности трудоустройства» (Рабочий документ «На пути к Повестке дня на XXI век в области высшего образования», Всемирная конференция ЮНЕСКО по высшему образованию. Париж, 1998 г.). Необходимо учитывать еще одну тенденцию, о которой на Втором международном конгрессе по техническому и профессиональному образованию (Сеул, 1999 г.) было сказано так: «Обучение в течение всей жизни и профессиональная подготовка для всех, это – мост в будущее». Но, чтобы иметь возможность обучаться в течение всей жизни, быть востребованным на рынке труда всегда, необходим некоторый минимум знаний и навыков, полученный в вузе. Проблема взаимодействия высшего образования и рынка труда отражена и в предложениях, рассматриваемых и исполняемых в рамках Болонского процесса, указывающих на необходимость ориентации ву-

зов на конечный результат: знания, умения и навыки выпускников должны быть востребованы европейским рынком труда. Вопросам взаимодействия высшей школы и рынка труда придается большое значение и в России. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» основная цель профессионального образования формируется так: «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда...». Для решения проблемы взаимодействия высшей школы и рынка труда, очевидно, можно наметить некоторые пути, двигаясь по которым будет более эффективно решаться вопрос трудоустройства выпускника вуза.

Во-первых, надо отметить, что одним из последствий наличия в России централизованной системы подготовки кадров явилось слабое региональное профилирование профессионального образования в соответствии с потребностями населения отдельных территорий в образовательных услугах и структурной хозяйственной специализации регионов. В настоящее время возникает потребность формирования региональной системы высшего профессионального образования, при появлении которой народнохозяйственный комплекс и органы власти региона получают необходимое количество требуемых специалистов различного уровня и возможность минимизировать затраты на подготовку и переподготовку кадров; для выпускника снижается риск стать безработным из-за отсутствия рабочих мест для специалистов данного профиля; для любого гражданина улучшаются условия приобретения востребованной профессии и, кроме того, в значительной степени должны исчезнуть тупики на образовательной траектории. Конечно, преимущества региональной системы будут проявляться, если будет создана служба прогнозирования потребности специалистов для нужд региона и будет существовать орган, выдающий заказ вузам на подготовку требуемых специалистов и контролирующей выполнение заказа. Создание региональной системы высшего профессионального образования, наверно, весьма актуально в УрФО, где в 2005 г. численность студентов на 10000 населения была меньше, чем в целом по Российской Федерации (467 человек и 495 человек соответственно), и округ по этому показателю занимал предпоследнее место среди всех округов.

Во-вторых, в настоящее время ускорение роста объема знаний влечет за собой для каждого человека трудоспособного возраста необходимость постоянно обновлять их. Появляются разнообразные технические новшества, существенным образом меняющие структуру занятости, создающие потребности в кадрах в новых областях и приво-

дящие к сокращению и даже исчезновению потребности в специалистах в ряде сфер деятельности. Отсюда следует, что вузы, учитывая эти тенденции, должны вносить необходимые изменения в учебные планы, программы курсов, организацию учебного процесса. Основное из этих изменений – повышение удельного веса фундаментальных наук в учебных планах, ибо, как показывает практика, более успешно адаптируется к изменениям на рынке труда специалист с хорошей фундаментальной подготовкой, с высоким уровнем образования. Действительно, в 2005 г. процент безработных с высшим образованием (3,0 %) был наименьшим по сравнению с другими экономически активными группами населения, имеющими более низкий уровень образования (среднее и начальное профессиональное образование 5,3 % и 7,1 % соответственно). Специалистов с хорошей фундаментальной подготовкой выпускают университеты, что позволяет говорить об особой роли университетов в обучении современных специалистов. Ведь известно, что в настоящее время решение важнейших технических и технологических проблем происходит, как правило, на стыке наук, на основе глубоких фундаментальных исследований. Качество фундаментальной подготовки выпускников в некоторых университетах значительно улучшается в связи с эффективным взаимодействием с институтами РАН, позволяющим готовить специалиста нового типа, ориентированного на приобретение знаний в течение всей жизни.

В-третьих, если признать, что задача вуза – подготовить специалиста, востребованного рынком труда, то, очевидно, будет велика роль практической подготовки выпускника. Правда, когда речь идет о практической подготовке, то, в первую очередь, подразумевают, что окончивший вуз должен сразу же достаточно эффективно начать трудиться на конкретном рабочем месте. Но такой подход чреват появлением узкого специалиста, поэтому под практической подготовкой, наверно, стоит понимать и умение адаптироваться к изменяющимся требованиям рынка труда. Известно, что к переменам в профессиональной среде лучше приспосабливаются люди, имеющие хорошую фундаментальную подготовку. Кроме того, необходима психологическая готовность к изменениям в трудовой деятельности, к изменениям условий ее осуществления.

Часто бывает так, что в процессе обучения уделяется внимание только усвоению знаний и навыков в пределах одной дисциплины без указаний как они могут использоваться в дальнейшем при изучении других дисциплин, а также в практической деятельности. Среди разнообразных способов подготовки студентов к практической деятельности и, следовательно, к повышению качества образования заслужи-

вадет внимания введение в учебные планы дисциплин, носящих интегративный характер, аккумулирующих информацию, известную обучаемому из других курсов, и требующих при проведении практических, семинарских и лабораторных занятий привлечения знаний и навыков, полученных из ранее освоенного учебного материала. Одной из таких дисциплин является математическое моделирование, владение его методологией, очевидно, необходимо многим специалистам, и включение в учебные планы этого курса дает возможность не только освоить новые методы научно-исследовательской деятельности, но и научиться на практике применять приобретенные знания и навыки. Еще один путь синтеза и использования знаний, полученных студентами в ходе учебного процесса – проведение комплексных контрольных работ. Изначальная цель комплексных контрольных работ – проверить, как студенты могут использовать знания, полученные при изучении различных дисциплин, для решения междисциплинарных задач, а также проверить остаточные знания.

В-четвертых, в настоящее время фактор научно-технического прогресса, отражающий национальные достижения в области научной мысли и образовательных технологий, является потенциально неисчерпаемым источником экономического развития, мало связанным с естественным бизнесом развития государства и общественной формой производства. В соответствии с этим меняется точка зрения на роль образования в обществе, в первую очередь, высшего профессионального, так как практика часто показывает, что сколько-нибудь серьезных изменений в обществе невозможно достичь без предварительной трансформации в сфере образования. Поэтому образование и только оно может подготовить человека к новым сложным видам деятельности, к восприятию новых ценностей и идей. Отсюда следует, что для того, чтобы выпускник более уверенно чувствовал себя на рынке труда, необходима опережающая подготовка специалистов, ориентированная на те условия, которые возникнут в социально-экономической сфере через 5–10 лет.

Таким образом, опережающая подготовка – один из основных компонентов повышения качества образования. В современных условиях научно-технического прогресса знания, приобретенные в студенческой аудитории, особенно узкопрофессиональные, быстро устаревают. Так, у инженеров выпуска 1940 г. в США знания устаревали наполовину через 12 лет, выпуска 1960 г. – через 8–10 лет, выпуска 1970 г. – 5 лет, сейчас считают, что через 3–4 года. Чтобы не отстать от времени, специалист должен уметь адаптироваться к изменяющимся условиям, быть готовым к постоянному повышению своего про-

фессионального уровня, к непрерывному образованию в течение всей активной жизни. Поэтому опережающая подготовка должна учитывать эти тенденции, и готовить студента нужно не только к решению задач в какой-то ограниченной области практической деятельности, но и к работе в смежных областях. Решению этих задач помогает реализация дополнительных краткосрочных образовательных программ, позволяющих получить дополнительную квалификацию, в приобретении которой, как показывают данные социологических опросов, заинтересовано большинство студентов.

ЛИЧНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

СТЕПАНОВА Г. А., СТЕПАНОВ В. М.

г. Ханты-Мансийск, Югорский государственный университет

ДЕМЧУК А. В.

г. Сургут, Сургутский государственный педагогический университет

Реформа высших учебных заведений вызвана потребностями современного общества. Чтобы влиться в образовательное пространство Европы, необходимо перейти на Европейскую систему образовательных ценностей. Новые задачи вызваны усложнениями в трудовой деятельности и повышением требований общества к совершенствованию профессиональной готовности будущих специалистов. Личность – главное мерило индивидуальности человека. Содержательной характеристикой личности человека является его активная, целенаправленная деятельность, способствующая преобразованию, улучшению социальной действительности и его самого. Вот почему организованное педагогическое влияние высшей школы на развивающегося человека – задача крайне ответственная, поскольку социальная жизнь и те отношения, которые могут складываться у человека к окружающему миру, не всегда развиваются благоприятно. Проблема вуза, совершающего организованное педагогическое влияние на обучение, воспитание и развитие, формирование профессиональной готовности, обострилась с переходом на новую систему образования. Большинство современных профессий с переходом на новые трудовые отношения в производстве требуют единства умственных и физических усилий, быстроты ориентировки в сложных обстоятельствах, не простого

исполнительства, а творческих решений. Широкое и глубокое знание своей профессии все больше становится фактором эффективности производства, так же как и ориентировка во взаимосвязях различных видов деятельности. Умение найти главное звено в работе и акцентировать на этом внимание удастся не каждому. Поэтому в современных условиях это необходимо развивать, чтобы отбросить ненужное не эффективное и не мешало развитию личности. Сотрудничество профессорско-преподавательского состава со студентами совершается как познавательный процесс, социализация. Феномен деятельности в педагогике конкретизируется в процессе обучения, осуществляется обмен знаниями на лекциях, семинарах, лабораторных работах, практических занятиях, благодаря чему происходит значительное обогащение деятельности каждого. Расширяется кругозор в предметных областях, богаче становится мотивация деятельности (социальная, моральная, познавательная). Развитие деятельности в педагогическом процессе знаменует собой и поступательное развитие личности, поскольку меняется ее характер (исполнительская, активно исполнительская, активно самостоятельная, творчески самостоятельная). Изменение характера деятельности студента влияет на изменение его позиции: от исполнительской – к активной, к позиции субъекта.

Изменение позиции обучающегося и обучающего приводит к саморегуляции личности, активности, самостоятельности, развитию познавательного интереса, которые помогают осознанию своего продвижения, что рождает веру в свои силы. Меняется и позиция студента, он начинает разделять заботу с обучающим об интенсивности учебного процесса, об экономных путях учения, об успешных результатах деятельности. Высшим уровнем развития личности студента является осмысление этой позиции самим собой, искать самому, не ожидать подсказки, помощи, преодолевать трудности. Удовлетворение успехом от волевого напряжения – значимый мотив эмоциональной составляющей личностного компонента формирования готовности к будущей профессиональной деятельности. Формирование готовности к профессиональной деятельности студентов предполагает научное обоснование вопроса, определение основных методологических принципов, условий и их реализацию.

В отечественной педагогике попытки систематизировать условия, которые включают и качества личности, определяющие готовность к различным видам деятельности, основывались на анализе функциональной структуры профессии, выделяя при этом профессионально важные качества, ориентированные на цели профессиональной деятельности. Функциональная структура преподавательской дея-

тельности в педагогической литературе представлена довольно объемно. Эту проблему разрабатывали М. Я. Виленский, Н. Ф. Гоноблин, К. М. Гусев, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. Я. Найн, В. И. Панферов, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др. Главное, в чем сходятся убеждения многих авторов – это позиция, что формирование профессиональных качеств, происходит непосредственно в профессиональной (педагогической) деятельности.

Мы представляем себе готовность к педагогической деятельности как деятельностьную реальность, где условия алгоритмического взаимодействия образовательной системы, включающей и профессионально важные качества личности, будут определять успешность и удовлетворенность деятельностью.

Профессиональная деятельность педагога как предмет исследования интересует многих педагогов, но всегда делается акцент на каком-то одном аспекте проблемы. Так, в работах Н. В. Кузьминой, Е. А. Григорьевой исследуется методология, и предлагаются методы изучения компонентов педагогической деятельности. Пути формирования профессиональных качеств, становления педагогического мастерства изыскивают и предлагают В. А. Сластенин, А. И. Щербаков, Г. И. Щукина и др. В этом же контексте изучают деятельность педагога и зарубежные исследователи: Дж. Берендей, Е. Миранте (Италия); А. Соломон, Д. Райжс (США), Т. Стинет (Англия) и др. Большое значение в этих работах придается системе подготовки преподавателя, отработке его профессиональных действий, однако упускается аспект личностных характеристик в профессиональной готовности будущих специалистов. В США издан учебник «Межличностная коммуникация. Межличностный подход» (А. Соломон), в котором большое внимание отводится обучению умениям работать с малой группой, моделированию, ролевым играм, обучающим эпизодам. Моделирование воспроизводит учебные группы, где студенты выступают в роли преподавателей, отрабатывают «функциональное» поведение, но как бы ни был замечателен «тренинг», предусмотреть «рецептуру», весь спектр взаимоотношений, разрешить сложные педагогические ситуации, невозможно без наличия определенных нравственно-психологических качеств личности. Очевидно, что реализация методологических принципов профессиональной готовности студентов в условиях вуза оказывается возможным лишь при наличии как объективных, так и субъективных предпосылок. Поэтому необходимо все условия, пути реализации методологических принципов готовности, компоненты готовности студентов к профессиональной деятельности рассматривать как единый предмет исследования, как целостное явление.

ние.

Нами определены основные условия реализации методологических принципов готовности студентов к профессиональной деятельности: принципу индивидуализации, учета личностных качеств и потребностно-мотивационной сферы отвечает условие социально ориентированного, сознательного выбора профессии по убеждению; принцип целостности системы подготовки специалиста в вузе и адекватности получаемых знаний в контексте будущей профессиональной деятельности, предполагает введение в содержание образовательного процесса инновационных предметных курсов, методов учебной, практической, научно-исследовательской, самостоятельной работы.

В основу построения процесса подготовки студентов были положены следующие методологические принципы. Принцип субъектного развития и саморазвития, который выражается в превращении полученных субъектом установок на приобретение интериоризованных знаний в индивидуальную цель, способствующую саморазвитию в процессе достижения этой цели (готовности). Студент предстает как субъект самосозидания, выстраивания изнутри. Принцип персонализации педагогического взаимодействия предполагает сотрудничество согласно логике субъект-субъектных отношений, подобное союзничество в стремлении к достижению единой цели рождает единение, в котором оба субъекта (студент и преподаватель) существуют, энергетически подпитывая и обогащая друг друга. Принцип включения в инновационную деятельность тесным образом связан с принципом единства субъектного и личностно-потребностного подхода, с инструментальной обогащенностью педагогического процесса, с овладением инновационными технологиями, их научно-методическим анализом. Принцип стимулирования процессов целеполагания, успешности и совершенствования выражаются в диагностировании, коррекции результатов, средств их достижения, оптимистического состояния на ликвидацию несоответствия между существующей жизненной проблемой и целью, верой в успех посредством действенного построения «иерархии целей». Для достижения успешности в будущей профессиональной деятельности, данные тенденции и принципы характеризуются использованием современных технологических, диагностических, профессиональных инноваций, их освоение, применение на практике в интериоризованном виде, что влечет за собой новый уровень профессионального совершенствования студентов, а так же рост интеллектуальных, личностных характеристик готовности к будущей деятельности.

Выясняя роль личностного компонента в формировании готов-

ности к будущей профессиональной деятельности студентов вузов в условиях модернизации образования, мы хотим показать, что именно в этом процессе совершается систематическое и последовательное формирование тех личностных образований, которые подводят личность к самореализации, к позиции субъекта учебной и, в дальнейшем, профессиональной деятельности.

АНАЛИЗ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ ЭНЕРГЕТИКОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЧЕБАНОВ К. А.

г. Невинномысск, Невинномысский государственный
гуманитарно-технический институт

Главное назначение, сущностная функция образования в обществе исторически связаны с тем, что оно выступает основным фактором, механизмом «цементирования» (В. С. Ильин) общества, связывания определенной общности людей и способа их жизни. Новые поколения средствами образования включаются в сложившуюся общность, становятся носителями определенного образа жизни, участниками и инициаторами его дальнейшего развития. Через образование более успешно осуществляются процессы социализации личности, формирования тех ее качеств, способностей, благодаря которым «сохраняется и поддерживается норма общей жизни во времени» (М. Б. Дементьев, А. И. Исаев).

Для современной российской общественно-экономической и социокультурной жизни свойственны активный поиск, конструирование новой «нормы», непрерывные и кардинальные изменения, сопровождающиеся множеством «разрывов» в ткани общественной жизни, во всех ее основных сферах, аспектах.

В этих условиях сложившаяся сфера общего образования не в состоянии естественно-эволюционным путем преодолевать множество таких разрывов. Она хронически опаздывает, постоянно оказывается в роли догоняющего быстроменяющуюся жизнь. Применительно же к профессиональному образованию указывают даже, как упоминалось выше, на «двойное отставание» (Е. П. Белозерцев) – школы от жизни, а профессиональной школы – от общеобразовательной. Следствие этого – невозможность традиционного образования быть не

только фактором развития общества, его «цементирования», но даже полноценно вписываться в процессы его изменения.

Все более очевидной становится необходимость преодолеть отставание системы профессионального образования от общих процессов обновления школы, сформировать ее как опережающую по отношению к функционирующей практике образования в целом.

Категория «интеграция» прочно вошла в педагогический тезаурус и становится одной из активно «работающих» на осмысление новых явлений и тенденций в образовании, на формирование целостного профессионально-педагогического мировоззрения будущих и действующих учителей, исследователей педагогических проблем, которые должны видеть личность, процесс ее становления, развития в их естественной целостности, системности, зависимости от множества факторов и обстоятельств.

Сближаются цели деятельности учреждений образования, что связано с тенденцией перехода от функциональной (технократической) парадигмы профессиональной подготовки с характерным для нее приматом готовых знаний, репродуктивного мышления к лично-относительно ориентированной парадигме, при которой цели профессионального образования включают в качестве важнейшей составляющей личностное развитие индивида как субъекта социогенеза, человека культуры и нравственности, компетентного и творческого специалиста (Н. А. Алексеев, Б. Блум, Е. В. Бондаревская, В. А. Извозчиков, В. И. Данильчук, А. П. Тряпицына, В. А. Сластенин, В. В. Сериков).

Смысл понятия «интеграция» более адекватно раскрывается через категории единства, целостности, системы, процесса, синтеза, дифференциации, гармонии, связи. Наиболее существенные ее характеристики заключаются, как показал анализ, в том, что интеграция – это:

– объединение каких-либо элементов в единство со всеми присущими данному феномену сущностными чертами (нераздельность его составляющих, относительная автономность последних, их взаимосвязь, целостность системы взаимодействия, обеспечивающая внутреннюю устойчивость в изменениях (И. З. Цехмистро);

– единство многообразного, то есть в ней дифференцированность не исключается, а диалектически отрицается – сохраняется на уровне элементов, снимается на уровне системы (М. С. Анисимов, А. Турсунов, Г. Ф. Федорец);

– путь достижения целостности любых, в том числе педагогических систем. Как «восстановитель» целостности она может иметь качественно различные состояния, которые определяют степень, тип

целостности. В этом плане интеграция элементов в единую систему – это подчинение их целостным, стержневым свойствам системы (которые в педагогической деятельности могут проектироваться и целенаправленно достигаться), скоординированность, «сцементированность» (В. С. Ильин) их вокруг стержневых, являющихся «проводниками» главных функций системы, их практической реализации. Этим определяется и логика проектирования – от осознания функций, которые должна выполнять проектируемая система, к ее структуре, обеспечивающей реализацию этих функций; наконец, «максимально интегральный показатель» высокого развития педагогической системы – ее гармоничность. Если интеграция – это единство многообразного, то гармония – единство многообразия (Г. П. Федорец), для которого характерна стройная, соразмерная согласованность целого и входящих в него частей, компонентов, такое их взаимодействие, в котором каждый элемент имеет условия для полной реализации своих возможностей.

Исходным условием реализации принципа преемственности при разработке содержания обучения, направленного на формирование профессионального мастерства будущих энергетиков является однопрофильность подготовки, которая осуществляется в рамках ступеней непрерывного профессионального образования, что обеспечивает возможность создания единого учебного плана или скоординированных, сопряженных учебных планов отдельно для каждой ступени.

Анализ научно-методической литературы, периодической печати позволяет выделить следующие дополнительные возможности непрерывного профессионального образования будущих энергетиков:

- более полное согласование, обеспечение взаимосвязи и преемственности целей профессиональной подготовки специалиста на различных этапах профессионального становления;
- коррекция содержания подготовки будущих специалистов, ее обогащения за счет возможностей формирования профессионального мастерства при изучении дисциплин общепрофессиональной и специальной подготовки;
- обеспечение более осознанной ориентации и качественного отбора старшеклассников для профессиональной подготовки, использование более разнообразной системы форм допрофессиональной подготовки будущих специалистов;
- создание нетрадиционных условий для социального созревания личности специалиста в профессиональном учебном заведении;
- обеспечение непрерывности и интенсификация процесса подготовки будущих энергетиков;

- широкое привлечение учащихся к научно-исследовательской работе;
- обеспечение преемственности и последовательности совместной работы на всех ступенях непрерывного профессионального образования, научность, практическая направленность на формирование профессионального мастерства;
- создание лучших условий для организации практики (усиления ее творческого начала), психолого-педагогических исследований, научно-методического обеспечения и управления ею и др.;
- обогащение, разнообразие форм и методов профессиональной подготовки будущих энергетиков;
- своевременная и качественная диагностика и коррекция профессиональной подготовки с учетом индивидуальных особенностей, запросов, проблем, опыта и т. д.;
- эффективное управление профессиональной адаптацией и развитием мастерства молодых специалистов.

Следует отметить, что в традиционной системе образования реализовать данные возможности весьма трудно из-за отсутствия тесной связи и преемственности между звеньями разного уровня образования. В условиях системы непрерывного профессионального образования сделать это вполне возможно.

Тесная связь вуза и колледжа способствует росту научно-исследовательского потенциала, как среди преподавателей, так и учащихся – это четвертая функция системы непрерывного профессионального образования. В условиях системы непрерывного профессионального образования эта проблема решается путем включения преподавателем учащихся в НИР.

Таким образом, условия интеграции учреждений профессионального образования в системы непрерывного профессионального образования позволяют решать основные проблемы учреждений и создают ряд дополнительных возможностей для эффективного формирования профессионального мастерства в целях качественной подготовки будущих энергетиков.

РАЗДЕЛ 3

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

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАБОТКЕ ДРЕВЕСИНЫ

БОГДАНОВ В. Н.

г. Армавир, Армавирский государственный педагогический университет

Обучение школьников художественной обработке древесины представляет собой исторически сложившееся приоритетное направление трудового и профессионального обучения. Оно обладает значительными образовательными и воспитательными возможностями, является доступным для активного участия школьников в производстве материальных ценностей, формирования у них трудовых умений и навыков.

Для того чтобы наглядно представить технологию, конкретные цели и результаты профессиональной подготовки будущего учителя технологии к обучению школьников художественной обработке древесины, выбрать способы контроля, нами использован метод моделирования, основанный на принципе аналогии, то есть возможности изучения реального объекта не непосредственно, а через рассмотрение подобного ему и более доступного объекта, его модели.

Под моделью принято понимать образ реального объекта (процесса) в материальной или идеальной форме (описанный знаковыми средствами на каком-либо языке), отражающий существенные свойства моделируемого объекта (процесса) и замещающий его в ходе исследования и управления.

В основе построения модели профессиональной подготовки будущего учителя технологии к обучению школьников художественной обработке древесины лежит поэлементная структура профессионально-педагогической деятельности, имеющей ведущие компоненты: цель, содержание, технология обучения, результат.

Такая подготовка строится на основе концептуальной модели, включающей целефункциональные, логико-содержательные и инструментально-технологические характеристики. Предложенная модель отличается системностью, непрерывностью процесса познания, интеграцией психологических, педагогических технологических и эстетических знаний, единством теории и практики, логичностью, ориентацией на деятельностное освоение содержания.

Целефункциональные характеристики составляет дерево целей проектируемого процесса, включающее ведущую цель и задачи психолого-педагогической, методической, технологической и эстетической подготовки.

Ведущая цель – формирование готовности будущего учителя технологии и предпринимательства к обучению школьников художественной обработке древесины, которая выступает не только в качестве цели проектируемого процесса, но и в качестве его результата. Составляющие готовности являются критериями эффективности подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства к обучению учащихся художественной обработке древесины. В связи с этим основанием для определения структуры готовности послужили критерии подготовки учителя технологии и предпринимательства. Критерий (от греч. *criterion*) – средство для суждения, признак, на основании которого проводится оценка, определение или классификация чего-либо.

Анализ литературных источников показывает, что при разработке критериев следует учитывать следующие условия:

- необходимость определения области применения данных критериев, их целевого назначения;
- семантическую определенность – точное определение смысла каждого критерия и однозначное понимание его всеми экспертами;
- конструктивность – признаки должны быть конструктивно описаны [3].

Рассматривая проблему профессионального становления учителя технологии, в частности, Р. А. Галустов дал анализ критериев сформированности профессионально-педагогической готовности будущих учителей технологии и предпринимательства [1]. По его мнению, она обусловлена задачами технологического образования, вклю-

чает в себя наличие знаний, умений и личностных качеств будущего учителя технологии и предпринимательства.

В связи с тем, что художественная творческая деятельность близка к проектной, наибольший интерес для нас представили критерии обученности проектной деятельности школьников предложенные и обоснованные Н. В. Матяш, Н. В. Семеновой [2]. Это – когнитивный (проектно-технологические знания), операционно-практический (проектно-технологические умения) и потребностно-мотивационный (проектно-технологические качества) критерии.

В соответствии с ними разработана структура готовности будущих учителей технологии и предпринимательства к обучению школьников художественной обработке древесины, представленная в таблице 1.

Таблица 1

Компоненты готовности	Состав компонентов
Когнитивный	<p>Знание методики обучения школьников художественной обработке древесины:</p> <ul style="list-style-type: none"> – целей, задач и содержания обучения школьников художественной обработке древесины; – возрастных особенностей обучения школьников художественной обработке древесины. <p>Знание технологии изготовления и отделки художественных изделий:</p> <ul style="list-style-type: none"> – видов и способов художественной обработки древесины; – основ материаловедения художественной обработки древесины; – комплекса закономерностей построения декоративных композиций; – особенностей организации производительного труда по художественной обработке древесины; – требований к изготавливаемым изделиям из древесины, критериев оценки их качества.
Процессуальный	<p>Личный опыт проектирования и изготовления художественных изделий:</p> <ul style="list-style-type: none"> – сформированность навыков выполнения технологических операций по художественной обработке древесины; – умение пользоваться инструментами; – умение подбирать необходимые материалы, инструменты, организовывать рабочее место с соблюдением правил техники безопасности, санитарно-гигиенических норм и культуры труда; – умение выполнять творческий проект; – умение определять уровень своей готовности к обучению

	<p>школьников художественной обработке древесины.</p> <p>Владение методикой обучения школьников художественной обработке древесины:</p> <ul style="list-style-type: none"> – умение проектировать процесс обучения школьников художественной обработке древесины: определять цели, задачи, содержание, формы, методы и средства проведения занятий; – умение организовать учебный процесс; – умение применять традиционные и нетрадиционные методы обучения, метод творческих проектов, методы информационной поддержки; – умение исследовать потребности в определенных изделиях, добывать необходимую информацию, пользоваться банком творческих проектов.
<p>Мотивационный</p>	<p>Мотивация трудовой деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> – осознание высокой роли художественной культуры в жизни и развитии общества; – осознание важности художественной обработки древесины в повышении своей профессиональной компетентности; – установка на художественное творчество в деятельности; – высокий интерес к художественно-трудовой деятельности. <p>Мотивация обучающей деятельности:</p> <ul style="list-style-type: none"> – понимание значения художественной обработки древесины в формировании личности учащихся; – потребность в обучении школьников художественной обработке древесины. <p>Мотивация самообразования:</p> <ul style="list-style-type: none"> – адекватная самооценка своей готовности к обучению школьников художественной обработке древесины; – стремление к постоянному художественно-технологическому самообразованию.

Ведущую цель конкретизируют задачи подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства к художественной обработке древесины. В соответствии со спецификой такой подготовки выделены четыре группы задач.

К группе задач психолого-педагогической подготовки относятся:

- ознакомление с психологическими особенностями трудовой деятельности, связанной с художественной обработкой древесины;
- ознакомление с психолого-педагогическими особенностями обучения школьников художественной обработке древесины;

Задачами методической подготовки являются:

- овладение методикой обучения школьников художественной обработке древесины;
- ознакомление с традиционными и нетрадиционными методами обучения, методом творческих проектов, организацией инфор-

мационной поддержки;

- накопление позитивного опыта обучения школьников художественной обработке древесины в период педагогической практики.

Задачи технологической подготовки включают в себя:

- овладение технологией художественной обработки древесины;

- накопление личного опыта проектирования и изготовления художественных изделий из древесины;

- обучение адекватной оценке художественных изделий из древесины.

В группе задач эстетической подготовки выделены:

- изучение основ дизайна и технической эстетики;

- развитие декоративно-прикладного творчества,

- ознакомление с видами декоративно-художественной обработки древесины и отделки декоративно-художественных изделий;

- формирование установки на создание продуктов высокого эстетического уровня.

Логико-содержательные характеристики модели включают принципы отбора содержания, последовательность изучения отобранных учебных дисциплин, спецкурса и организации педагогической и методической практик в логике этапов проектируемого процесса.

В соответствии с выделенной структурой подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства к обучению школьников художественной обработке древесины определены следующие этапы такой подготовки.

Этап пропедевтической подготовки реализуется на первом курсе и предполагает первичное ознакомление студентов с технологией художественной обработки древесины, ее эстетической направленностью и овладение знаниями по психологии обучения ей школьников.

Этап технолого-эстетической подготовки осуществляется на втором курсе и связан с овладением практическими умениями художественной обработки древесины, развитием эстетического вкуса и умений эстетического выполнения работы.

Этап процессуальной подготовки реализуется на третьем курсе, направлен на совершенствование умений художественной обработки древесины и знакомство с технологией обучения ей учащихся.

Этап методической подготовки выполняется на четвертом курсе (7 семестр) и предполагает теоретическое и практическое овладение методикой обучения учащихся художественной обработке древесины в процессе изучения дисциплины «Методика преподавания технологии и предпринимательства» и прохождения педагогической практики.

Подготовка студентов осуществляется на базе одиннадцати учебных дисциплин, технологической и педагогической практик. Из цикла дисциплин общепрофессиональной подготовки выделены: психология, педагогика, методика преподавания технологии и предпринимательства. Из цикла предметной подготовки выделены технологический практикум, графические дисциплины, технология конструктивных материалов, резание, станки и инструменты, техническое творчество, декоративно-прикладное творчество, дизайн, техническая эстетика.

Их содержание недостаточно для качественного формирования готовности будущего учителя технологии и предпринимательства к обучению школьников художественной обработке древесины: мало внимания уделяется эстетической подготовке, не раскрыта методика обучения школьников технологии художественной обработки древесины. В связи с этим разработан авторский спецкурс «Обучение учащихся художественной обработке древесины».

Его тематика позволяет ознакомить студентов с образовательными и воспитательными возможностями обучения учащихся художественной обработки древесины; технологическими закономерностями такой обработки; принципами, формами и методами обучения; основами материаловедения для художественной обработки древесины; технологией изготовления художественных изделий столярным и токарным способом; видами декоративно-художественной обработки древесины и отделки этих изделий.

Инструментально-технологические характеристики модели содержат описание используемых в данном процессе форм, методов, приемов обучения, педагогических средств, включая компьютерное сопровождение.

Приемы подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства к обучению учащихся художественной обработке древесины направлены на овладение технологией художественной обработки древесины, активизацию самостоятельного эстетического творчества будущего учителя и используются в логике усложнения решаемых студентами комплексных учебных заданий (технологических, технических, эстетических, психолого-педагогических, социальных, экономических и др.) в различных организационных формах самостоятельной деятельности.

Важную роль в процессе подготовки играет использование специально разработанного компьютерного обеспечения, которое включает:

- электронные иллюстрационные пособия представляют из се-

бя наборы слайдов на определенную тему, используемые при объяснении нового учебного материала (рассказ или беседа сопровождается демонстрацией соответствующих слайдов), при повторении и закреплении материала; при воспроизведении полученного материала студентами – в целях контроля знаний;

– электронные презентации создаются с использованием программы Power Point и сочетают в себе текстовую информацию, музыкальное сопровождение, фотографии, рисунки и видеоклипы;

– банк электронных проектов включает творческие проекты студентов, учащихся, Internet-ресурсы.

Многолетняя вузовская практика показала, что разработанная нами структура и содержание обучения будущих учителей художественной обработке древесины, применение соответствующего дидактического оснащения позволили обеспечить повышение качества знаний и умений студентов, активизировать познавательные интересы студентов, усилить мотивацию их учения.

Литература

1. Галустов, Р. А. Профессиональное становление учителя технологии сельской школы [Текст] / Р. А. Галустов. – М., Ростов н/Д, 2001.

2. Матяш, Н. В. Подготовка учителя технологии к обучению школьников проектной деятельности [Текст] / Н. В. Матяш, Н. В. Семенова. – Брянск : изд-во БГПУ, 2000.

3. Рубина, Г. В. Применение ЭВМ в графической подготовке студентов [Текст] / Г. В. Рубина. – Брянск : изд-во БГПУ, 1992.

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ОРГАНИЗАТОРОВ СОТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

КОНСТАНТИНОВА О. В.

г. Красноярск, Сибирский государственный
технологический университет

Динамика изменения требований общественного производства к специалисту диктует необходимость формирования у него творческого подхода при использовании профессиональных умений и навыков. Решение этой проблемы требует смещать акцент в обучении с усвоения готовых знаний на развитие нестандартного мышления, творче-

ских способностей и качеств творческой личности. Многие ученые сходятся во мнении, что творчество выступает как механизм продуктивного развития, что предполагает отказ от сведения творчества к одной из форм деятельности человека: творчество – движение от низшего к высшему [1]. Л. С. Выготский определяет творчество как деятельность человека, которая создает новое – вещь внешнего мира, построение ума или чувства, существующего только в самом человеке [2]. Творчество как процесс создания нового выражает созидательный, преобразующий труд человека, неразрывно связанный с его познавательной деятельностью, являющейся отражением объективного мира в сознании человека, которое не сводится к зеркальному отображению действительности, является процессом анализа и синтеза новых форм и образов в мозгу человека. При этом не только отражаются предметы и явления объективного мира, но и познаются цели, условия и причины возникновения и существования этих предметов и явлений.

Наряду с повышением требований к специалисту как творцу в различных организациях становятся актуальными поддержание корпоративной культуры и совместная трудовая деятельность, которые повышают производительность труда за счет высокой интеллектуальной коммуникабельности, позитивной конкуренции и психологического климата, сокращения времени на нахождения творческого решения. Поэтому перед педагогами профессионального образования стоит задача по подготовке творческого специалиста, который обладает высокими коммуникативными навыками, позволяющими ему творчески работать в команде. Таким образом, подготовка будущего педагога профессионального обучения как организатора сотворческой деятельности учащихся является одной из актуальных проблем современной профессиональной педагогики.

В педагогической науке существуют различные точки зрения на процесс подготовки будущего педагога профессионального обучения. Сущность и структура подготовки учителя рассматриваются и определяются по-разному. В одних источниках она понимается как совокупность путей подготовки студентов – преподавание основ наук, организация факультативных занятий, общественно-полезный труд и тому подобное; в других – это объединение компонентов учебно-воспитательного процесса: целей, задач, содержания, форм и методов, материально-кадровых и организационных умений (В. А. Поляков, А. Е. Ставровский).

О. А. Абдулина представляет подготовку как систему и целостный процесс, направленный на формирование у будущих учителей системы общепедагогических знаний, умений, развитие их интереса к

педагогической теории и школьной практике, педагогического мышления и творческого подхода к педагогической деятельности. Она утверждает, что профессионально-педагогическая подготовка должна обеспечить функционирование учителя как субъекта педагогического труда [3].

С. Я. Батышев определяет профессиональную подготовку как совокупность специальных знаний и умений, необходимых для выполнения работы в определенной области деятельности [4]. Э. Ф. Зеер выделяет профессиональную подготовку (16–23 года) как одну из стадий профессионального становления личности. На этом этапе развитие деятельности происходит от учебно-познавательной к учебно-производственной и от нее – к реальной трудовой деятельности. По мнению Э. Ф. Зеера, целью существующей системы подготовки является формирование учебно-познавательной деятельности – ее мотивации, способов приобретения и контроля знаний, умений и навыков [5]. При этом многие исследователи (А. В. Брушлинский, О. К. Тихомиров, Я. А. Пономарев) обращают внимание на то, что будущий педагог профессионального обучения должен сам проявлять творческие способности, что вытекает не только из сущности и особенностей современного общества, но и самой профессии, творческой по своему характеру, что необходимо учитывать при подготовке педагогов.

Результатом профессиональной подготовки является профессиональная подготовленность, выступающая как качество личности и регулятор успешности профессиональной деятельности. Готовность к деятельности, по мнению Г. М. Коджаспировой и А. Ю. Коджаспирова – сложная динамическая система, включающая интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные и волевые стороны психики [6]. А. В. Багдужева придерживается этого же мнения, представляя профессиональную готовность специалиста в виде трех интегративных составляющих: личностной, теоретической и технологической, которые находятся во взаимном проникновении; они представляют сложное диалектическое целое – каждый из них необходим, а все вместе достаточно для того, чтобы студент был подготовленным к профессиональной деятельности [7].

Таким образом, подготовленность к организации сотворческой деятельности – это качество будущего педагога, позволяющее ему успешно осуществлять взаимодействие двух или нескольких человек в процессе совместного достижения общей цели, направленной на создание нового и приводящее к развитию субъектов этого взаимодействия.

Для выявления подготовленности будущего педагога профессионального обучения к организации данной деятельности может использоваться методика, представленная в таблице 1.

Таблица 1

Изучение подготовленности будущего педагога профессионального обучения к организации сотворческой деятельности учащихся

Показатели	Характеристика проявления основных признаков	Оценочное отношение
Коммуникативный	Понимает сущность взаимодействия, проявляет человечность, благожелательность, сердечность, доброту, совесть, искренность, отзывчивость, душевность, благородство, бескорыстие, открытость, уважительность, прощательность, деликатность, вежливость, выдержанность, терпимость, справедливость, сопереживание, чуткость.	X
		O
		H
Творческий	Понимает сущность творческого процесса, проявляет гибкость, оригинальность, изобретательность, любознательность, воображение, вдохновенность, критичность, творческое сомнение, личностную самобытность, одухотворенность, восприимчивость к юмору, смекалку, находчивость, генерирует новые идеи.	X
		O
		H
Организационный	Понимает сущность организации сотворческой деятельности учащихся, проявляет целеустремленность, наблюдательность, активность, инициативность, самостоятельность, настойчивость, самоуважение, самообладание, самоорганизованность, предприимчивость, ответственность, способность к сотрудничеству, решительность, позитивное восприятие учащихся и ситуаций сотворческой деятельности, конструирует согласованную деятельность и пространство взаимодействия.	X
		O
		H
Деятельностный	Понимает сущность сотворческой деятельности, проявляет сознательность, рефлексивность, аргументирует выбор способов совместной деятельности, поддерживает контакт, соблюдает социальную дистанцию, использует коммуникативные тактики (уговоры, разъяснение, диалог, разнообразные речевые формы обращения, жесты, мимику, интонации и др.), ищет источники и ресурсы совершенствования совместной деятельности, осознанно преодолевает непродуктивные способы организации сотворчества, взаимодействия.	X
		O
		H

В основу разработанной методики изучения подготовленности будущего педагога профессионального обучения к организации данной деятельности положены показатели (коммуникативный, творческий, организационный и деятельностный), для каждого из которого

выделены характеристики подготовленности. Нами введены оценочные шкалы отношения, условно обозначенные: Х – характерен по большинству признаков; О – характерен по отдельным признакам; Н – не характерен по большинству признаков.

Исследование подготовленности может проводиться посредством экспертной оценки и самооценки. Изменение самооценки, полученных в конце каждого этапа подготовки, позволяет судить об изменении отношения к организации сотворческой деятельности учащихся и о развитии рефлексивных способностей. Выбор экспериментальной и контрольной групп может осуществляться с учетом подготовленности студентов к организации сотворческой деятельности по оценочному отношению «не характерно», так как он отражает недостаточный уровень подготовленности к данной деятельности.

Как показал анализ педагогической и психологической литературы, освещающей такие понятия как «подготовка», «творческая деятельность», «совместная деятельность», подготовка будущих педагогов профессионального обучения к организации сотворческой деятельности учащихся может быть реализована в три этапа через реализацию совокупности стратегических условий, способов и средств их осуществления. В качестве стратегических условий подготовки будущих педагогов профессионального обучения к организации сотворческой деятельности учащихся могут выступать следующие:

- актуализация профессионально-ценностного отношения будущего педагога профессионального обучения к организации сотворческой деятельности учащихся;
- включение будущего педагога профессионального обучения в проектирование ситуаций сотворческой деятельности учащихся;
- обогащение опыта будущего педагога профессионального обучения по организации сотворческой деятельности учащихся.

Актуализация обеспечивается за счет совокупности условий, методов, приемов и средств, способствующих «переходу» необходимых для организации сотворческой деятельности учащихся качеств из потенциального поля в актуальное, что позволяет сформировать у студентов профессионально-ценностное отношение и представление о необходимости организации сотворческой деятельности учащихся. Второе условие – включение будущего педагога профессионального обучения в проектирование ситуаций сотворческой деятельности учащихся – позволяет организовать деятельность студентов по проектированию ситуаций сотворческой деятельности учащихся. Обогащение рассматривается нами как стратегия, обеспечивающая преумножение опыта и умений, расширение и углубление знаний. Обогащение

опыта студентов по организации сотворческой деятельности учащихся как педагогическое условие есть преобразование их педагогического опыта в качественно новое состояние с пониманием организационных особенностей сотворческой деятельности [8].

В таблице 2 для каждого этапа представлены организационно-дидактическое обеспечение, задачи, педагогические действия, формы и методы организации каждого условия подготовки будущего педагога к организации данной деятельности.

Таблица 2

Подготовка будущего педагога профессионального обучения к организации сотворческой деятельности учащихся

Организационно-дидактические характеристики	Этапы		
	1	2	3
	Ориентационно-ценностный	Познавательнопроектировочный	Рефлексивно-деятельностный
1. Задача подготовки	Осознание будущим педагогом необходимости организации сотворческой деятельности учащихся.	Освоение проектировочной методики организации сотворческой деятельности учащихся.	Обогащение опыта организации сотворческой деятельности учащихся и корректировка методики организации.
2. Педагогические действия исследователя	Информирование будущего педагога о сотворческой деятельности как одного из условий их подготовки к организации данной деятельности, разработка модуля.	Разработать задания проектировочного характера по организации сотворческой деятельности учащихся.	Разработать практико-ориентированный модуль по организации сотворческой деятельности учащихся в процессе прохождения педагогической практики и корректировки разработанной методики проведения занятий с элементами сотворческой деятельности учащихся, алгоритм обратной связи.
3. Формы и методы организации	Лекция и семинар «Творческая деятельность в учебном процессе»; аутодиагностика на основе оценочной методики	Лекции, практические занятия, беды, диспуты, круглый стол, игры, диагностические методики, таблица видов	Круглые столы, минидиспуты; посещение студентами занятий сокурсников; бланк оценивания занятия; эвристические методы.

	«Виды организации творческой деятельности в коллективе», «Качества личности»; мини-диспут «Эффективность различных видов организации творческой деятельности в коллективе».	проектировочных заданий, таблица критериев оценки выполнения проектировочных заданий, карта психологических приемов повышения мотивации к деятельности, карта-схема психолого-педагогической характеристики коллектива, эвристические приемы.	
4. Результаты	Сформированы профессионально-ценностное отношение и представление о необходимости организации сотворческой деятельности учащихся.	Сформированы знания и умения по проектированию сотворческой деятельности учащихся.	Разработаны рекомендации по прохождению педагогической практики и корректировки разработанной методики проведения занятий с организацией сотворческой деятельности учащихся; разработан бланк оценивания занятия.

На наш взгляд, реализация этих педагогических условий позволит сформировать у будущих педагогов профессионального обучения необходимые знания, умения и качества, необходимые для эффективной организации сотворческой деятельности учащихся.

Литература

1. Рапацевич, Е. С. Словарь-справочник по научно-техническому творчеству [Текст] / Е. С. Рапацевич. – Минск : Этоним, 1995.
2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк [Текст] : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991.
3. Абдулина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / О. А. Абдулина. – М. : Просвещение, 1990.
4. Профессиональная педагогика [Текст] / под. ред. С. Я. Батышева. – М. : Профессиональное образование, 1997.

5. Зеер, Э. Ф. Психология профессий [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект ; Фонд «Мир», 2005.

6. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005.

7. Багдугева, А. В. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере специальностей кадастрового профиля) [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Багдугева. – Улан-Удэ, 2006.

8. Игнатова, В. В. Педагогические стратегии в контексте профессионально-культурного становления личности студента вуза [Текст] / В. В. Игнатова, О. А. Шушерина // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 1.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СУРДОПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЛАСТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

АВДЕЕНКО Е. С.

г. Москва, Московский педагогический
государственный университет

Важным условием повышения эффективности специального образования лиц с нарушениями слуха является совершенствование подготовки сурдопедагогических кадров.

Одним из ведущих коррекционных курсов в учебном процессе в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II видов, а также в специальных дошкольных образовательных учреждениях для детей с нарушениями слуха являются музыкально-ритмические занятия. Использование в образовательно-коррекционном процессе синтеза музыки, движений и речи способствует более эффективному развитию психомоторной, эмоциональной, познавательной и волевой сфер, приобщению детей к духовной культуре общества, их эстетическому воспитанию, развитию речи.

В специальной педагогике музыкально-ритмической деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья придается важное значение. В специальных (коррекционных) образовательных уч-

реждениях I и II вида введена учебная дисциплина музыкально-ритмические занятия. На этих занятиях дети учатся воспринимать музыку, играть на элементарных музыкальных инструментах, выполнять музыкально-ритмические движения, исполнять песни под музыкальное сопровождение учителя (пение или мелодекламация), проводится работа по автоматизации произносительных навыков с использованием фонетической ритмики. Формирование различных видов музыкальной деятельности у детей с нарушениями слуха осуществляется как на специальных занятиях, так и в различных формах дополнительного образования.

Ведущее значение придается музыкально-пластическому развитию детей с нарушениями слуха, их обучению правильно, выразительно и ритмично выполнять основные движения под музыку (ходьба, бег, хлопки, прыжки и др.), танцевальные и гимнастические упражнения, исполнять элементы танца и пляски, несложные композиции народных и современных танцев, участвовать в музыкально-двигательных играх.

Развитие музыкально-пластических навыков, умения осознанно владеть своим телом способствует коррекции у детей с нарушениями слуха двигательной сферы, формированию у них способности выражения через движение и танец своих эмоций и впечатлений, возникших в процессе слушания музыки. Проявление сознательного отношения к движениям, мотивация к овладению выразительными и ритмичными движениями под музыку способствует более эффективному формированию музыкально-двигательных навыков как одного из направлений становления общей культуры личности, ее всестороннего гармонического развития (Э. Н. Абилова, Н. А. Кагарлицкая, Г. В. Короткова, Е. В. Парамонова, Н. А. Тугова, Н. И. Шелгунова, Е. З. Яхнина, Г. Яшунская и др.).

Система подготовки сурдопедагогических кадров предусматривает формирование профессиональной компетенции специалиста в области музыкально-ритмической работы с детьми, имеющими нарушения слуха, что является целью курса «Музыкально-ритмические занятия». Однако объем учебного времени не позволяет в полной мере сформировать у студентов умение выполнять танцевальные и гимнастические упражнения, самостоятельно разрабатывать танцевальные композиции, овладевать комплексным подходом к музыкально-пластическому развитию детей с нарушениями слуха на музыкально-ритмических занятиях и в условиях дополнительного образования с учетом их индивидуальных особенностей.

В настоящее время в ГОУ ВПО «Московский педагогический

государственный университет» на отделении сурдопедагогики дефектологического факультета апробируется спецкурс «Музыкально-пластическое развитие детей с нарушениями слуха», направленный на формирование у студентов профессиональной компетенции в области музыкально-пластического развития детей с нарушениями слуха в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II видов. Результаты освоения дисциплины востребованы в следующих видах профессиональной деятельности учителя-сурдопедагога: учебно-воспитательная, диагностико-аналитическая, консультативная, коррекционно-развивающая, социально-педагогическая, культурно-просветительская.

В области учебно-воспитательной деятельности – осуществление музыкально-пластического развития детей с нарушениями слуха, планирование и проведение занятий с учетом комплексного подхода к музыкально-пластическому развитию детей на музыкально-ритмических занятиях и в различных формах дополнительного образования, использование специальных методик обучения движениям под музыку с учетом индивидуальных особенностей учащихся, применение специальных средств оценивания результатов обучения; в области диагностико-аналитической деятельности – диагностика восприятия музыки, особенностей двигательной сферы, возможностей передачи характера музыки, основных средств музыкальной выразительности с помощью несложных заданных движений, импровизации движений под музыку; в области коррекционно-развивающей деятельности – коррекция имеющихся особенностей двигательной сферы, восприятия музыки, возможностей пластической импровизации под музыку, сохранение и укрепление здоровья; в области социально-педагогической деятельности – проведение интегрированных мероприятий в условиях музыкально-пластической деятельности, доступной детям с нарушениями слуха, способствующей социальной адаптации учащихся; в области культурно-просветительской деятельности – формирование общей культуры учащихся, содействие в реализации творческих возможностей учащихся.

Студенты знакомятся с особенностями развития двигательной сферы детей с нарушениями слуха. У них расширяются и углубляются знания о влиянии развития двигательной сферы на формирование психомоторной, эмоциональной, познавательной и волевой сфер, значении музыкально-пластической деятельности, формируется профессиональная компетенция в области использования музыки и движений в системе образовательно-коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения слуха. Формируются знания, умения и навыки в облас-

ти содержания, организации, методики и педагогических технологий при реализации разработанного автором комплексного подхода к музыкально-пластическому развитию на музыкально-ритмических занятиях и во внеурочное время в специальных образовательных (коррекционных) учреждениях I и II видов.

Студенты знакомятся с психолого-педагогическими основами развития движений под музыку; задачами, содержанием и организацией музыкально-пластического развития слышащих детей дошкольного и школьного возраста, педагогическими технологиями развития движений под музыку у слышащих детей дошкольного и школьного возраста, подходами к музыкально-пластическому развитию в отечественной и зарубежной сурдопедагогике, современными достижениями науки и практики; возможностями музыкально-пластического развития детей с нарушениями слуха во внеурочное время. У студентов формируются умения и навыки в области организации и проведения образовательно-коррекционной работы, направленной на обучение детей с нарушениями слуха музыкально-ритмическим движениям; участия в разработке сценариев и подготовке праздничных мероприятий. Студенты учатся отбирать музыкальный материал, подбирать танцевальный репертуар, самостоятельно разрабатывать танцевальные и гимнастические упражнения, танцевальные композиции; проводить текущий, периодический и итоговый контроль результатов обучения, осуществлять анализ полученных данных, вырабатывать на их основе рекомендации, направленные на повышение эффективности образовательно-коррекционного процесса; реализовывать индивидуальный подход к учащимся; вести нормативную документацию; осуществлять консультирование коллег по вопросам использования музыкально-пластической деятельности на общеобразовательных уроках и занятиях во внеурочное время.

В спецкурсе раскрывается методика изучения и развития музыкально-ритмических движений слабослышащих школьников, разработанная автором. Методика изучения музыкально-ритмических движений включает проверку восприятия музыки, диагностику особенностей двигательной сферы, передачи характера музыки, основных средств музыкальной выразительности с помощью несложных заданных движений, импровизации движений под музыку. Рассматривается комплексный подход к организации, методике и содержанию работы над развитием движений под музыку, раскрывается реализация преемственности между музыкально-ритмическими занятиями и занятиями во внеурочное время (кружке музыкально-пластического развития, хореографической студии, кружке жестового пения и др.), осо-

бенности проведения интегрированных занятий. При рассмотрении педагогических технологий обучения музыкально-ритмическим движениям детей с нарушениями слуха особое внимание уделяется раскрытию содержания занятий: представлению музыкально-двигательного материала в виде художественно обработанных этюдов, содержанием которых является один или несколько элементов движения. Студенты знакомятся с музыкально-двигательными играми, направленными на развитие и коррекцию познавательной и эмоционально-личностной сферы, мимическими и пантомимическими этюдами, психогимнастическими упражнениями, комплексами оздоравливающей гимнастики, направленными на укрепление костно-мышечного аппарата, развитие дыхательной системы, улучшение осанки, походки.

**МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОГРАММЫ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ «ИННОВАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ
РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ В КУРСЕ ЛОГОПЕДИИ»**

БАБИНА Г. В., ТУШЕВА Е. С.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

В процессе реализации программы курса «Инновационные технологии диагностики и коррекции речевых нарушений в курсе логопедии» предназначенного для повышения квалификации преподавателей, занятых в сфере подготовки логопедов в педагогических вузах, рекомендуется осуществлять интегративный подход к совершенствованию профессиональных педагогических умений преподавателей. Объективация данного подхода предполагает использование широкой перспективы: овладение профессиональными умениями применительно к учебной, научно-исследовательской, методической и организационной деятельности в вузе.

Особое значение в реализации программных требований имеет дифференцированное представление материала, его персонализация, в связи с учетом базовой подготовки слушателей и целевой направленности повышения их квалификации.

Значимым резервом совершенствования профессиональной компетенции преподавателей является развитие предпосылок инновационной деятельности с ориентацией на такие составляющие как создание нового в теории и практике логопедии; восприятие, освоение и

оценка инновационных технологий диагностики и коррекции речевых нарушений; использование и применение полученных знаний в меняющейся профессиональной среде.

В теоретических и практических разделах программы актуализируются дискуссионные вопросы речевой диагностики, представлено методически ориентированное описание теоретических основ проектирования и моделирования коррекционных занятий.

Диагностический процесс рассматривается как модель экспериментальных педагогических стратегий, реализуемых в ходе комплексного обследования детей с речевыми нарушениями. Большое значение придается формированию у слушателей курсов умений выстраивать информационные модели, предвещающие результаты деятельности логопеда в ходе обследования и квалификации типа речевого нарушения. Понимание мультидисциплинарного характера научно-практических проблем диагностики в логопедии основано на изучении психологических, нейропсихологических, психолингвистических и клинических аспектов разработки методик обследования дошкольников и школьников с речевыми нарушениями.

Внимание слушателей акцентируется на теоретико-методологических основах создания универсальной модели психолого-педагогической диагностики и возможности специализации такой модели применительно к исследованию детей с различными формами речевой патологии.

В курс лекций включены вопросы, направленные на определение критериального аппарата, используемого в процессе анализа материалов обследования, формулирование выводов констатирующего, диагностического, прогностического и методического характера.

Значительное место занимает обсуждение проблемы диагностики конкретных форм речевых нарушений. В частности проводится анализ сложного симптомокомплекса дизартрии, диагностика отдельных форм данного нарушения речи, рассматривается феномен минимальных проявлений дизартрии (стертая дизартрия) и его диагностические показатели. Раскрываются научные основы использования специальных методик коррекции речевых нарушений при дизартрии у школьников, определяется специфика патологии нейромоторного механизма при различных формах дизартрии в детском возрасте, ее учет в разработке индивидуальных программ коррекционного обучения школьников с дизартрией.

Предметом специального изучения являются диагностика и квалификация системных речезыковых нарушений, феномен стойкого общего недоразвития речи. Тщательно анализируются показатели не-

достаточности усвоения и функционирования языковых средств речевой деятельности школьников с недоразвитием речи, дается обоснование необходимости учета выявленных показателей в процессе разработки содержания и методик коррекционного обучения.

Проводится анализ устоявшихся и спорных проблем диагностики дисграфии и дислексии, дифференцируются понятия дисграфия и дизорфография, определяются типологические признаки квалификации каждого нарушения. Достаточно внимания уделяется теоретическому обоснованию индивидуальных и фронтальных коррекционно-образовательных траекторий для школьников с нарушениями письма и чтения. Конкретизируются возможности учета индивидуальных проявлений нарушений письма и чтения в выборе путей их преодоления и комплектовании групп учащихся для проведения фронтальных занятий, определяются основные принципы логопедической работы и комплексный характер преодоления нарушений письма и чтения.

Возрастает необходимость обсуждения существующих представлений о механизмах речевой патологии при заикании; целесообразно рассмотрение педагогического, клинического, психологического, нейрофизиологического аспектов исследования заикания, установления психолого-педагогических критериев классификации основных клинических форм заикания. На практических занятиях проводится анализ методик, относящихся к различным системам реабилитации лиц с заиканием: медико-педагогический комплекс реабилитации, логопсихотерапевтический подход к реабилитации, психологическая коррекция мотивационной, перцептивной и коммуникативной сторон речевой деятельности.

На сегодняшний день актуальны вопросы исследования голосового аппарата и голосовой функции, особенно клинические, инструментальные, педагогические методы исследования, классификация нарушений голоса. Большое значение придается теоретическим и коррекционно-методическим аспектам первичной профилактики нарушений голоса и профилактической работе по предотвращению рецидивов голосовой патологии.

Особое внимание уделяется вопросам диагностики уровня готовности к обучению грамоте детей, поступающих в школу. В рамках данной тематики рассматриваются теоретические и научно-методические основы базовых предпосылок обучения грамоте дошкольников с нарушениями речи, анализируются исследования процессов и функций, значимых для овладения навыками письма и чтения (моторных функций, графо-моторики, оптико-пространственной ориентации, навыков языкового анализа и синтеза, межанализаторных

взаимодействий и др.); анализируются современные научные концепции, лежащие в основе определения содержания и методик коррекционно-направленной подготовки к обучению грамоте детей с нарушениями речи; обсуждаются возможности учета психофизиологических, нейропсихологических, педагогических, психологических и лингвистических основ обучения грамоте детей с нормальной и нарушенной речевой деятельностью.

Практическое приложение идей многоаспектного психолого-педагогического обследования детей, имеющих речевые нарушения различной этиологии, отражено в разработке протоколов обследования, рубрикации их содержания, определении требований к их ведению и заполнению. Полученные данные анализируются с лингвистических, психолингвистических, психолого-педагогических позиций, формулируются выводы по результатам обследования, дается обоснование речевого заключения.

Следует обратить внимание на результирующий этап использования знаний и умений, приобретенных в процессе повышения квалификации: на этом этапе актуализируются различные формы самостоятельной преподавательской и исследовательской работы слушателей.

Приведем варианты предлагаемых заданий:

- разработка планов экспериментальных исследований (в рамках вузовской тематики);
- трансформация предметного содержания учебного курса в деятельностно-коммуникативную форму;
- персонализация и диалогизация образовательного процесса в ходе проведения лабораторных занятий по логопедии;
- развитие отношений партнерства между студентами в ходе реализации учебных и исследовательских задач;
- обсуждение проблем деонтологии в логопедии;
- творческая переработка и переосмысление своего и массового опыта преподавания логопедии в вузе;
- преодоление конфликтных ситуаций, которые возникают в процессе решения профессиональных задач педагога высшей школы.

В качестве ведущих форм индивидуальной работы используются: деловая игра, тестирование, собеседование, анализ документации.

Тематика итоговых мероприятий касается обсуждения вопросов анализа показателей профессиональной компетентности учителя-логопеда; характеристики технологического уровня профессионального педагогического образования будущих учителей-логопедов; использования традиционных и инновационных технологий диагностики речевых нарушений в содержании вузовского курса логопедии;

анализа практико-ориентированных разделов программы курса логопедии; моделирования системы форм, методов и средств обучения, предметного содержания усваиваемого студентами вида профессиональной деятельности; разработки процедур контроля, диагностики, измерения качества усвоения учебного материала студентами (в рамках конкретных разделов логопедии).

В качестве базовых используются программы учебных курсов и научно-методические пособия, разработанные преподавателями кафедры логопедии МПГУ. К примеру:

– Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов отделения логопедии дефектологического факультета по специальности 031800 – логопедия [Текст] / под ред. Л. И. Беляковой, Г. В. Бабиной. Части 1, 2. – М., 2004.

– Логопедия: сборник контрольных и тестовых заданий по дисциплинам предметной подготовки [Текст] / под ред. Л. И. Беляковой, Г. В. Бабиной. – М., 2004.

– Бабина, Г. В. Педагогическая практика (специальность 031800 – логопедия) [Текст] / Г. В. Бабина, Ю. Ф. Гаркуша. – М., 2005.

– Онтогенез речевой деятельности: норма и патология [Текст] / под ред. Л. И. Беляковой. – М., 2005.

– Методические рекомендации к написанию и оформлению рефератов, курсовых и дипломных работ по логопедии. Для студентов отделения логопедии дефектологического факультета МПГУ и педагогического факультета ТвГУ [Текст] / под ред. Л. И. Беляковой. – М., Тверь, 2001.

– Бабина, Г. В. Примерная программа дисциплины «Логопедия» [Текст] / Г. В. Бабина, Л. И. Белякова. – М., 2004.

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ

ВЕРБИЦКАЯ Н. В.

г. Кемерово, Кемеровский государственный сельскохозяйственный институт

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. и решения правительства Российской Федерации, утверждённые 21 декабря 2005 г. по вопросам образования, предусматривают ряд приоритетных мер по обеспечению качества образования. В девяностые годы прошлого века в российской общеобразовательной системе происходили сложные процессы обновления, связанные с

созданием различных видов и типов образовательных учреждений, образование по содержанию стало вариативным и разноуровневым, в программы были введены новые учебные предметы в соответствии с изменившимися социально-экономическими условиями. Одним из преимуществ такого разнообразия стала возможность получения учащимися образования в соответствии со своими склонностями и способностями. Современная школа требует креативного, мобильного педагога, способного к самостоятельному ценностно-смысловому самоопределению в преобразующейся реальности, готового вести экспериментально-исследовательскую работу, умеющего использовать новейшие достижения науки и практики.

Современное состояние общества требует смещения образовательных приоритетов от достижения определённого уровня знаний, умений и навыков к способности выпускников использовать знания в определённых ситуациях, готовности к взаимодействию в групповой деятельности. Эти способности определены сегодня как совокупность компетенций, которыми должен овладеть человек для успешной адаптации в быстро меняющемся мире.

Учитель современной школы должен владеть содержанием преподаваемого предмета, иметь хорошую методическую подготовку, использовать различные формы и методы организации познавательной деятельности учащихся на уроке и во внеклассной работе по предмету.

Успешное решение задач воспитания и развития в процессе обучения биологии значительным образом зависит от профессиональных и личностных качеств учителя, его творческого отношения к делу. В школьной практике, к сожалению, еще немало случаев, когда обучающиеся относят биологию к неинтересным предметам, не видят области применения научных знаний, слабо усваивают материал, не осознают мотива учения. Преодолению этих недостатков может помочь применение интерактивных нестандартных форм и методов обучения, изжитие формализма в работе, развитие положительной мотивации у учащихся. Однако, прежде чем применить в своей педагогической деятельности формы и методы обучения, способствующие активизации познавательной деятельности, будущий учитель должен сам пройти через интерактивное обучение.

Студент должен занимать определенную позицию в учебном процессе. Это становится возможным при использовании активных форм и методов проведения занятий по дисциплинам «Теория и методика обучения биологии» и «Внеклассная работа по биологии». Такие занятия способствуют формированию у студентов активной самостоятельной позиции; развивают исследовательские, рефлексивные и са-

мооценочные умения и навыки; формируют профессиональные компетенции, то есть умения, непосредственно сопряженные с опытом их применения в практической деятельности.

В период обучения студент должен оказаться в позиции исследователя. Для нас важно не навязывание определенных способов практической деятельности студента, а лишь координирование его поисковой деятельности. Данный подход необходим для того, чтобы в будущем учитель биологии мог применить освоенные на практических занятиях формы и методы работы в школе.

Успешное развитие творческого мышления у студентов возможно только при такой организации учебного процесса, когда они систематически вовлекаются в процесс активного интеллектуального поиска. Разнообразная познавательная деятельность, предложенная студентам, способствует формированию прочных знаний, так как опирается на широкий спектр индивидуальных познавательных процессов. Развитие и воспитание творческой личности будущего учителя с активной жизненной позицией – это одна из основных задач, которые мы ставим в процессе преподавания дисциплин «Теория и методика обучения биологии» и «Внеклассная работа по биологии». Для реализации этой задачи мы внедряем в процесс подготовки будущих учителей биологии поисковые и проблемные методы обучения; метод проектов, метод опорных конспектов, кейс-метод и др. Считаем, что такая система обучения позволяет готовить специалистов с творческим стилем мышления, умением анализировать проблемы, устанавливать системные связи, выявлять противоречия, находить для них решения, прогнозировать возможные варианты развития таких решений. Особое внимание уделяется педагогической практике студентов, которая дает возможность закрепить полученные знания в практической деятельности. Особенностью профессиональной подготовки будущих учителей биологии в КемГСХИ является обязательное прохождение педагогической практики как в городских школах, так и сельских. Такой подход позволяет студентам познакомиться со спецификой работы учителя в городе и на селе. Прохождение практики, по нашему мнению, в различных условиях является необходимостью в силу того, что значительная часть выпускников продолжает свою профессиональную деятельность в сельских школах, которые в отличие от городских являются зачастую единственным интеллектуально-культурным и просветительским центром села, и поэтому в прямой зависимости от ее деятельности, а значит и деятельности каждого отдельного учителя находится решение многих вопросов на селе.

ВОЗМОЖНОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ ВРАЧЕЙ ОБЩЕЙ ПРАКТИКИ В КИРОВСКОЙ МЕДИЦИНСКОЙ АКАДЕМИИ

ВЫЧУГЖАНИНА Е. Ю., ГРИГОРОВИЧ М. С.

г. Киров, Кировская государственная медицинская академия

В последние десятилетия происходит ухудшение состояния здоровья населения России. Важную роль в сохранении трудового потенциала страны имеет организация первичной медико-санитарной помощи, а именно амбулаторно-поликлинического звена. Именно на этом этапе начинают и заканчивают обследование и лечение до 80 % населения, обращающегося за медицинской помощью. При развитии узкой специализации на догоспитальном этапе в деятельности участкового врача стали преобладать диспетчерские функции и частота направлений амбулаторных больных на консультации к узким специалистам достигла 40–50 %, тогда как в западных странах – 10–12 %. Кроме того по данным статистики, 35 % прямых обращений пациента к узким специалистам лишены смысла, поскольку болезнь зачастую гнездится совсем не в том месте организма, в котором себя проявляет. В результате чего часто мы пытаемся лечить последствия болезни, не устраняя ее причины, утрачивается профилактическая направленность, преимущественность и непрерывность медицинской помощи населению. В этой связи в России сформировался социальный заказ на введение общей врачебной (семейной) практики – системы лечебно-профилактической помощи населению, основанной на семейном принципе, где основным звеном является врач общей практики (семейный врач).

В стране общая врачебная (семейная) практика начала формироваться с конца 80-х гг. вначале в качестве эксперимента, а затем на планомерной основе. Приказом Минздрава России от 26.08.92 г. № 237 «О поэтапном переходе к организации первичной медицинской помощи по принципу врача общей практики (семейного врача)» была введена специальность и должность врача общей практики, а также разработана квалификационная характеристика специалиста. С этого периода на базе многих медицинских академий и институтов стали создаваться кафедры общей врачебной практики (семейной медицины), владеющие технологией подготовки специалистов по общей врачебной практике. Ведущими кафедрами в Приволжском федеральном округе стали кафедры Самарского ГМУ и Казанской ГМА. Внедрение общей врачебной практики на вятской земле проводится с 2002 г. в

соответствии с областной целевой программой «Поэтапный переход к системе «врач общей практики (семейный врач) в Кировской области», принятой на 2004–2008 гг. постановлением Правительства Кировской области от 10.10.2003 г.

Решением Ученого Совета Кировской ГМА 26.10.2005 г. на базе института последипломного образования была создана кафедра семейной медицины.

Развитие системы подготовки врачей общей практики в России стало важнейшим направлением приоритетного национального проекта «Здоровье», главной задачей которого является в широком смысле «сбережение народа». По мнению академика РАМН И. Н. Денисова, ожидаемые результаты от внедрения института врача общей практики: формирование специалиста, берущего на себя ответственность за здоровье пациента, доступность и непрерывность первичной медико-санитарной помощи, снижение уровня госпитализации и повышение качества медицинской помощи.

При оценке расходов на амбулаторную помощь за рубежом обнаружено, что случаи лечения, начинающиеся с визита к врачу общей практики, позволяют наполовину снизить общие расходы без снижения качества лечения. По результатам исследований на территориях нашей страны, где уже внедрена система общей врачебной практики намного выше удовлетворенность пациентов работой ВОП по сравнению с участковыми врачами, на 57 % уменьшилось число направлений на консультации к врачам узких специальностей, на 23–30 % снизилось число вызовов скорой помощи, на 30 % снизился уровень госпитализации в круглосуточные стационары, на 10–15 % увеличилось количество пациентов, получающих помощь по типу «стационар на дому». Более 80 % населения от прикрепленного контингента находится под диспансерным наблюдением ВОП.

В Кировской области с января 2004 г. на циклах профессиональной переподготовки были подготовлены 81 врач по специальности «общая врачебная практика / семейная медицина». Сегодня в области функционируют 36 отделений и центр общей врачебной практики. Планируется открытие еще более тридцати отделений.

С 2005 г. для врачей общей практики Кировской области и Республики Коми были организованы тематические усовершенствования, сертификационные циклы, начата подготовка врачей общей практики в клинической ординатуре из выпускников академии.

Особое внимание в обучении общепрактикующих врачей уделяется вопросам оказания медицинской помощи на амбулаторно-поликлиническом этапе, неотложной помощи на догоспитальном эта-

пе и вопросам медицинской профилактики. Поскольку профилактический настрой врача в отношении себя самого и членов семьи является гарантом внедрения такового в повседневную практику в работе с пациентами, некоторые разделы дисциплин, например, профилактика развития сердечно-сосудистой патологии и их осложнений, предлагаются к изучению при предварительном исследовании собственных факторов риска у обучающихся врачей, с последующей разработкой конкретных, индивидуальных рекомендаций по здоровому образу жизни (рациональное питание, физическая активность, борьба с патологическими зависимостями и пр.). В связи актуальностью на сегодняшний день вопросов профилактики и борьбы с так называемыми «социальными» заболеваниями – туберкулезом, гепатитами и ВИЧ-инфекцией уделяется внимание разделам профилактики этих заболеваний в семье, их ранней диагностики, и что немаловажно, методам консультирования пациентов и работы с членами их семей в общеврачебной практике.

При преподавании вопросов акушерства и гинекологии делается акцент на планировании семьи, ведении нормально протекающей беременности. В разделе педиатрии изучаются не только особенности течения заболеваний в различных возрастных группах, но развитие здорового ребенка.

Необходимо подчеркнуть, что в системе переподготовки врачей уделяется внимание интегральной медицине, когда врач изучает не одну какую-то функцию организма или не один какой-то орган, а работу организма в целом, и возможные расстройства в этой работе. Важно и знание психологии, умение с больным разговаривать так, чтобы и слово лечило. А еще важно такому врачу владеть основами современной компьютерной техники. Ведь рабочее место семейного врача даже в глухой деревне должно быть оснащено современным компьютером с возможностью общения через Интернет, что обеспечивает непрерывность медицинского образования.

В связи с внедрением проблемно-ориентированного обучения в послевузовскую систему образования занятия со слушателями проводятся с использованием современных образовательных технологий: лекции-презентации, круглые столы, ролевые игры, дискуссии и др. На кафедре создается электронная библиотека, имеется набор учебно-методических мультимедийных пособий на компакт-дисках, набор видеофильмов, которые доступны для слушателей. С помощью этих методов обучения удастся достигнуть интенсификации учебного процесса при овладении настолько широкой суммой знаний по многим разделам специальности.

Важное значение при профессиональной переподготовке уделяется отработке практических навыков обучающихся. Объем практических навыков, которым должен овладеть будущий врач общей практики, соответствует базовому уровню Государственного образовательного стандарта по специальности. В связи с организацией в академии центра мануальных навыков появилась возможность их отработки на этапе освоения с использованием современных муляжей.

Тесное сотрудничество со специалистами областного Департамента здравоохранения, проведение анкетирования уже практикующих семейных врачей позволяет выявлять наиболее актуальные проблемы в работе, что учитывается при планировании циклов обучения. Так, с 2007 г. кафедра начала подготовку и проведение тематических усовершенствований по пяти наиболее востребованным разделам дисциплины, что позволяет врачам общей практики индивидуально выбирать необходимое направление обучения и ликвидировать возможные недостатки образования.

Таким образом, в Кировской медицинской академии обучение врачей общей практики проводится с использованием всех форм, предусмотренных Государственным образовательным стандартом послевузовской профессиональной подготовки специалистов по специальности 040110 «Общая врачебная практика (семейная медицина)»: профессиональная переподготовка, сертификационный цикл, клиническая ординатура и тематические усовершенствования. Следующим этапом совершенствования образовательного процесса является повышение качества образования, которое является залогом качественно и в полном объеме оказанной медицинской помощи.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ В ВУЗЕ

ЕМЕЛЬЯНОВА Н. В.

г. Братск, Братский государственный университет

Человек познакомился с проектной деятельностью гораздо раньше, чем это может показаться на первый взгляд. Появление у человека способности к проектированию относят к самым ранним стадиям развития общества. Философы рассматривают проектирование как один из механизмов культуры, способствующий превращению человека в свободно творящее существо.

В последнее время в литературе часто встречаются такие поня-

тия как «проектирование», «проект», «метод проектов», «проектная» и «проектировочная» деятельность. Многие авторы, такие как И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская, И. С. Сергеев, В. И. Слободчиков, С. Г. Абрамова, Т. В. Фролова, В. А. Ширяева, Е. А. Митрофанова, В. В. Гузеев, приводят различные определения этих понятий, отмечая их многофакторность.

На наш взгляд, метод проектов или, точнее, проектное обучение подразумевает использование учебных проектов в образовательном процессе.

В этой связи будем понимать проект как продукт, предполагаемый результат, реалистичный замысел, идею, взятую из жизни. Спланированную деятельность, процесс работы (реализации, создания) над проектом назовем проектированием. Учебный проект – проект, осуществляемый учащимися под руководством педагога, и имеющий не только прагматическую, но и педагогическую цель. Тогда проектная деятельность – форма учебной деятельности, структура которой совпадает со структурой учебного проекта.

Проектная деятельность как специфическая форма является универсальным средством развития человека. Ее можно использовать в педагогических целях при работе с учащимися практически любого возраста. Работа над учебным проектом позволяет осуществлять не только дидактические задачи конкретной дисциплины (анализ, систематизация и обобщение изученного материала). В рамках проектной деятельности также происходит формирование и дальнейшее развитие профессиональных компетентностей у студентов. Поэтому целесообразно включать элементы такой работы в учебный процесс в вузе.

Во-первых, проектирование помогает учащимся осознать роль знаний в жизни и обучении. Знания становятся не формальной целью, а средством, позволяющим каждому самостоятельно осваивать образовательные и культурные ценности. Во-вторых, активное включение учащегося в работу над проектом предполагает знакомство с разными видами деятельности, и самостоятельное их освоение. В-третьих, характерной чертой проектной деятельности является ее направленность на достижение конкретной цели, на практический результат, на получение материального продукта.

Почему так важен конечный, практический результат, который учащиеся получают при выполнении проекта? Он доказывает, и в первую очередь самому студенту, реальность приобретенных им знаний, возможность их применения на практике. Таким образом, в рамках проектной деятельности формируются условия для самоактуализации и самореализации.

Рассмотрим компоненты проектной деятельности подробнее. В первую очередь это самостоятельная индивидуальная работа (СР) по поиску, обработке и анализу информации, необходимой для решения проблемы. При этом формируются и развиваются умения использовать в своей работе первоисточники, пользоваться библиотечными фондами, читать учебную литературу и лекции, конспектировать, а так же умение находить необходимую информацию в internet. Во вторую – это коллективная интеллектуальная деятельность (КД) по анализу найденной информации, аргументации полученных выводов и подготовке к презентации результатов.

Необходимо отметить, что такое сочетание активной индивидуальной (каждым студентом в отдельности) и коллективной (в малых группах) самостоятельной работы приводит к детальной проработке изучаемого материала. Учащиеся как бы пропускают его через себя, взаимодействуют с объектом своего изучения более длительное время. В результате появляется осознанный интерес к изучаемому предмету.

Еще один компонент проектной деятельности – презентация (П), или доклад о проделанной работе с наглядным оформлением и устной аргументацией полученных выводов и результатов. Здесь очень важно отметить умение отвечать на возникшие вопросы и спокойно воспринимать критику однокурсников.

Рассмотрим, как проявляются различные компоненты проектной деятельности при изучении математики. Для этого разобьем учебный процесс (процесс получения нового знания) на четыре этапа.

1. Знакомство с новым материалом. Как показывает опыт, на первом этапе целесообразно применять традиционные виды учебной деятельности, такие как конспектирование, решение задач по аналогии, лекция. Суть заключается в том, чтобы сообщить студентам только самое главное, только ту информацию, которая действительно сложна для самостоятельного изучения, которую трудно понять без помощи преподавателя.

На этом этапе проектная деятельность проявляется как СР каждого студента по приобретению начальных, простейших знаний по рассматриваемому разделу.

2. Отработка (закрепление) полученных знаний. Здесь происходит переход количества решенных заданий в качественное знание. Студенты работают максимально самостоятельно, применяя разобранный ранее теоретический материал для решения задач проблемного характера. Со стороны преподавателя допускается лишь некоторая помощь (организация совместной групповой работы студентов,

подсказки при выполнении заданий, какую теорему или правило вспомнить и т. п.)

Добиться желаемых результатов на этом этапе, можно применяя обучение в малых группах.

Групповая работа выступает своеобразным промежуточным звеном между размышлениями студента над решением какой-либо задачи и его ответом преподавателю. В малых группах на практическом занятии происходит предварительное совместное обсуждение процесса решения задачи, выбор метода и проверка полученного результата, что позволяет студенту глубже освоить разбираемый материал, а также придает уверенности при дальнейшей беседе с преподавателем. Кроме того, определенную роль играет то, что при групповой работе ответственность за ответ разделена между всеми членами малой группы, чего не скажешь об индивидуальной работе.

Отметим, что для каждой темы, особенно если эта тема опирается на похожий материал, изученный ранее, мы разрабатываем набор заданий, предлагаемых студентам в определенной последовательности. Выполняя эти упражнения, учащиеся могут самостоятельно прийти к решению конечной задачи, не пропустив при этом ни одного важного этапа.

Проектная деятельность на втором этапе – это сочетание КД по поиску способа решения задачи и СР по оформлению решения и получению ответа.

3. Этап формирования определенной компетентности, когда студент не просто знает новый материал, но может на основе этого знания создавать новое, творить, не задумываясь о выполняемых действиях. Успешность перехода к этому этапу обеспечивается включением заданий на составление примеров, подобных рассмотренным на занятии. Это способствует развитию теоретической компетентности у студентов, а так же осуществляется переход количества решенных заданий в качественное знание, умело применяемое на практике.

На этом этапе работа студентов над поставленной для себя проблемой становится творческой, созидательной; студент делает для себя открытия, понимает тонкости изучаемого материала, становится компетентным в некоторой области.

4. Презентация или этап демонстрации полученных знаний, способностей к переносу их на новые области. Это очень важная часть процесса получения нового знания, так как если студент может доступным языком объяснить другому человеку особенности изученного материала, значит, он досконально переработал это знание и оно в полной мере может считаться «его собственным».

Проектная деятельность в форме КД по подготовке аргументированного доклада и непосредственно презентация (П), коллективная или индивидуальная.

Таким образом, на каждом этапе проектная деятельность студентов обеспечивает получение определенного конкретного практического или теоретического результата. Учебный процесс превращается в комплекс подобранных по смыслу учебных мини-проектов, по окончании каждого из которых приобретает определенный практический опыт. В процессе такой работы происходит накапливание учащимися определенного опыта новой познавательной деятельности, всех видов, рассмотренных нами выше. Тогда на определенном этапе, при выполнении подобных заданий-проектов учащиеся смогут уже самостоятельно сформулировать некую проблему, разработать план по ее преодолению и подготовиться к докладу. В этой связи можно говорить о формировании (у учащихся) компетентностей, в условиях проектной деятельности. (Компетентность – качество личности, которое формируется на базе знаний, умений и навыков как способность реализовать их в конкретной ситуации, в практической деятельности.)

Следует заметить, что при традиционной организации учебного процесса для большинства студентов очень трудным оказывается уже второй этап. Многие научаются выполнять задания по аналогии и не более того. И лишь лучшие студенты осваивают третий этап.

Таким образом, основная идея использования проектного обучения в образовательном процессе в вузе – научить студентов приобретать знания самостоятельно, уметь пользоваться ими для решения новых познавательных и практических задач.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА КАК ФАКТОРА КОНКУРЕНТНОГО ПРЕИМУЩЕСТВА

ИЗРАЙЛЕВ А. А.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Конкуренция – необходимое условие существования рынка. Она позволяет постоянно улучшать качество предоставляемых продукции и услуг для того, чтобы все лучше удовлетворять потребности потребителей. В настоящее время туристический бизнес в целом по России и в Челябинске в частности, активно развивается. На рынке туристических услуг представлено огромное количество разнообразных туров.

Сравнительный анализ существующих учебных, научных и электронных источников показывает, что классификация видов туризма имеет далеко не законченный характер. В настоящее время на кафедре «Экономика и менеджмент сервиса» ЮУрГУ проводится исследование, посвященное образовательному туризму как инновационному виду организации практики. Предлагаю дополнить классификацию видов туризма понятием «Образовательный туризм». На сегодняшний день под образовательным туризмом понимают либо «языковые» туры (изучение иностранного языка), либо учебу по обмену, либо познавательный туризм как расширение любых знаний у любой группы людей. Современные требования интенсификации образовательного процесса, внедрения инновационных технологий в образовательный процесс позволяют сделать фактором конкурентного преимущества расширение видов туризма. Образовательный туризм – это вид туризма в зависимости от потребностей, обуславливающих туристическое путешествие. В основе этого вида туризма лежит потребность совершенствования своих профессиональных знаний, умений и навыков (будущих профессиональных). Образовательный туризм – это туристические поездки студентов или групп людей, получающих образование по одной или родственной специальности (направлению деятельности). Программа образовательного тура обязательно включает мастер-классы по данной специальности, встречи с деловыми партнёрами, заранее разработанные задания по данной специальности, семинары по информационным технологиям и т.д. Лучшие участники образовательного тура должны иметь возможность продолжить образование, получить работу. Необходимость подобного вида туризма практически подтверждается проведёнными интернет-исследованиями, практикой работы кафедры по организации образовательных туров (Абзаково-Юбилейный отель «Европа»).

Традиционные методики анализа, с применением методов экспертных оценок, используют различные наборы экономических показателей (до нескольких десятков), требуют больших материальных затрат и высокого профессионализма кадров. В отечественной экономической литературе отмечается дискуссия по разработке методики определения эффективности соревновательности, конкуренции, но ее обобщающий вариант пока отсутствует.

Трудности разработки методики определения экономической эффективности сводятся в основном к выявлению, как прямых трудовых отношений конкуренции, соревнования, так и косвенно трудовых с их стоимостными характеристиками.

В связи с этим, представляется возможным для малых предпри-

ятий сервиса использовать методику экспресс-диагностики для оценки финансово-экономического состояния с позиции конкурентоспособности.

Экспресс-диагностика есть построение и анализ системы взаимосвязанных показателей, характеризующих эффективность деятельности компании с точки зрения ее соответствия оперативным (тактическим) целям бизнеса. Цель анализа – выявление резервов повышения конкурентоспособности фирмы как основы для принятия соответствующих управляющих решений.

Источники данных – публичная отчетность предприятий. В отличие от экспресс-диагностики, оценка финансовой деятельности компании есть построение и анализ системы взаимосвязанных показателей, характеризующих эффективность финансовой деятельности с точки зрения ее соответствия стратегическим целям бизнеса.

Показателем, характеризующим единство тактических и стратегических целей развития компании, является рентабельность продаж. На данный показатель делается акцент при разработке методики экспресс-диагностики. Преимущества данной методики:

- объект исследования и оценки – малые и средние предприятия;
- простота формирования исходной информации, относительная простота расчетов, возможность проведения анализа своими силами, так как все используемые показатели есть в финансовой отчетности фирмы;
- предложена количественная оценка финансово-экономического состояния предприятия с позиции конкурентоспособности, что устраняет субъективность экспертных оценок и повышает объективность результатов анализа, так как используются показатели экономического (управленческого) и финансового учета;
- использование алгоритма сравнительной комплексной оценки позволяет учитывать положение всех конкурентов в реальном времени;
- для получения рейтинговой оценки используется гибкий вычислительный алгоритм, реализующий возможности математической модели сравнительной комплексной оценки финансово-экономической деятельности предприятия, прошедший широкую апробацию на практике;
- методика базируется на комплексном, многомерном подходе к оценке такого сложного явления, как конкурентоспособность предприятия, и на основе системного подхода к организации с учетом имеющихся факторов внешней и внутренней среды.

Общая конкурентоспособность предприятия, фирмы характеризуется различными показателями. Показатели конкурентоспособности оценивают возможности фирмы предложить товар, отвечающий определенным требованиям покупателя, то есть определенного количества, нужного качества, в требуемый период времени, при более выгодных условиях поставки, чем аналогичные фирмы-конкуренты.

Из обобщенных данных фирменной отчетности необходимо выделить показатели, относящиеся непосредственно к конкурентоспособности. Предложим для комплексной, сравнительной, рейтинговой оценки следующую систему показателей.

Из показателей финансовой устойчивости работы предприятия выберем следующие: доля собственного капитала в совокупном капитале или коэффициент финансовой независимости, коэффициент финансового левериджа.

Рассмотрим основные показатели платежеспособности предприятия: коэффициент текущей ликвидности.

Обратим внимание на такие показатели эффективности работы предприятия как рентабельность продаж, рентабельность совокупного капитала, норма прибыли или рентабельность предприятия по издержкам, динамика продаж или темп роста выручки от продаж, динамика прибыли или темп роста прибыли.

Закончим анализ показателями деловой активности работы предприятия: коэффициент фондоотдачи производственных фондов, коэффициент оборачиваемости оборотных активов, коэффициент инновационной активности.

МАСТЕР-КЛАСС КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

КОСТЫРЯ Е. В., ШПИНЬКО Э. А.

г. Унеча, Унечский филиал Московского государственного университета технологий и управления

В условиях современной высшей школы применяются различные инновационные педагогические технологии, одной из которых является мастер-класс (МК). Основная идея МК заключается в демонстрации высокого мастерства преподавателя. Это инновационность, представленная в виде последовательного алгоритма педагогических действий, ведущих к заранее обозначенному воспитательно-образовательному результату. Проведение МК для преподавателя лю-

бого уровня – это взаимообмен профессиональным опытом, и взаимообучение своей воспитательной и преподавательской деятельности. Поэтому МК считается уникальной формой наращивания профессионализма преподавателя в конкретной сфере «педагогического воспроизводства». МК проводятся во многих вузах, однако в МГУТУ при подготовке и проведении МК основной упор делается на практическую реализацию дистанционных образовательных технологий обучения, базирующихся на применении адаптивных программных сред.

На стадии подготовки МК «Автоматизированное обучение на базе адаптивной программной среды «eAuthor» выполнен большой объем научных исследований, которые выполняли несколько кандидатов наук и аспирантов МГУТУ. Разработанное при подготовке МК программное обеспечение, позволяет:

1. Создавать электронные Интернет-курсы любого уровня сложности с помощью конструктора дистанционных курсов – eAuthor и разнообразные учебные электронные издания (мультимедийные, тестирующие), учебно-методические комплексы, учебные программы различных дисциплин, электронные тренажеры для подготовки специалистов различных отраслей экономики, энергетики, транспорта и т.п.

Работа педагога-конструктора в eAuthor максимально упрощена: достаточно просто перетаскивать мультимедийные информационные элементы (тексты, видео, звук, анимацию) в типовые шаблоны создаваемых электронных изданий и размещать их в структуре издания в соответствующих местах.

2. Организовать дистанционный, постоянно действующий виртуальный МК «Интернет-обучение» для апробации информационных и педагогических технологий МГУТУ (других вузов), что позволяет решить ряд организационных вопросов, связанных с участием специалистов из других городов РФ.

3. Обеспечить одновременное обучение различных категорий обучаемых (школьники, студенты, преподаватели и т.д.) для работы с каждой из которых применять дифференцированный подход, позволяющий в ходе занятия постепенно изменять уровень сложности заданий и контролировать их индивидуальное усвоение.

4. Предусмотреть систему открытых форумов, публикаций и выступлений специалистов по вопросам автоматизированного обучения, разработки программного обеспечения.

Основными качествами, которыми должен обладать руководитель МК: быть кандидатом наук, иметь стаж работы в научно-исследовательском институте более пяти лет, являться автором (соав-

тором) не менее 10 научных публикаций по вопросам автоматизированного обучения и разработки программного обеспечения, быть руководителем (исполнителем) нескольких НИР.

В функции руководителя МК обычно входит: расстановка преподавателей, проводящих МК и обеспечивающего персонала (ассистенты, лаборанты и т.д.); разработка перспективного и календарного планов проведения МК; формирование групп слушателей МК; оказание помощи преподавателям и обеспечивающему персоналу в подготовке и проведении МК; разработка нормативно-правового обеспечения МК; анализ и коррекция хода работы МК; согласование содержания и технологии обучения в МК в соответствующих образовательных структурах.

К преподавателю-мастеру, проводящему МК, предъявляются следующие требования. Преподаватель-мастер, проводящий МК, должен быть высококвалифицированным специалистом в области информационных технологий в образовании, обладающим исследовательскими навыками, владеющим методами психолого-педагогических исследований и занимающимся разработкой программного обеспечения для автоматизированного обучения. Обычно это кандидаты наук или аспиранты университета, представившие диссертации к защите в Ученый Совет Университета или лица, имеющие чисто педагогическое образование, высшую квалификационную категорию и прошедшие повышение квалификации по программам «Методика преподавания дистанционных образовательных технологий в высшей школе».

В ходе проведения МК решаются следующие задачи:

- презентация наработанного профессионального педагогического опыта кафедры (МГУТУ) в области автоматизированного обучения студентов факультета «Экономики и предпринимательства» по всем лицензированным в филиале специальностям;
- практическая отработка авторской инновационной идеи;
- отработка модели представления профессионального педагогического опыта кафедры на следующих уровнях: 1. уровень предметных технологий, системы технологических действий, связанных с усвоением студентами специально-профильных знаний, умений и навыков по конкретной дисциплине (технологии), отрабатываемой в ходе МК; 2. общеметодологический уровень, допускающий перенос наработанных преподавателем-мастером технологических моделей и на сферу других учебных дисциплин, предметных областей, реализуемых в данном образовательном учреждении; 3. уровень психологический, обеспечивающий педагогическую результативность за счет во-

влечения в учебный процесс тех или иных личностно-психологических качеств студента; 4. уровень собственно педагогический, задающий свою особую логику выстраивания профессиональных педагогических действий преподавателя.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДИСЦИПЛИНЫ ВУЗА

ЛИСОВСКАЯ О. Н.

г. Омск, Омский институт (филиал) Российского государственного торгово-экономического университета

Из анализа психолого-педагогических требований к обучению следует, что для проектирования учебно-методического комплекса дисциплины необходимо учитывать основные дидактические принципы обучения, такие как фундаментальность и целостность, а также личностное ориентирование на студента.

Следует иметь в виду, что учебный процесс – это управляемая система, состоящая из ключевых видов деятельности (лекций, семинаров, лабораторных и практических занятий, самостоятельной работы студента), удовлетворяющая основным психолого-педагогическим требованиям:

1. Для получения цельного представления об управляемой системе, необходимо рассматривать учебный процесс во взаимодействии и единстве с учебной деятельностью (деятельность преподавателя и деятельность студента).

2. Для овладения цельным представлением о системе и возможностью прогнозирования ее развития, необходимо рассматривать систему в динамике.

3. Для формирования знаний, умений, а также отработки навыков необходимо использовать методы обучения преимущественно продуктивные, логические, наглядные, методы мотивации и стимулирования.

4. Повышение уровня интеллекта и развитие познавательных способностей.

5. Содержание обучения должно быть ориентированно на «зону ближайшего развития».

6. Развитие самостоятельности студентов и способности учиться. Формирование умения самостоятельно изучать отдельные аспекты учебного материала, а также умения использовать методы научного познания для овладения новыми знаниями.

7. Формирование приемов познавательной деятельности студентов.

8. Знания должны не противопоставляться умениям и навыкам, представляющим собой действия с определенными свойствами, а рассматриваться как их составная часть. Знания не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действия обучаемого.

9. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов деятельности, в которых знания могут функционировать.

10. Повышение эффективности процесса обучения за счет использования системного подхода к обучению.

11. Использование метода «черный ящик» с целью получения информации о ходе процесса обучения. Применение метода «черный ящик» для получения определенного знания по теме, разделу.

12. Обязательное использование метода контроля для осуществления обратной связи в обучении.

Кроме того, исследование общей теории управления приводит к выводу, что управление учебным процессом будет результативным, если оно полностью отвечает основным требованиям управляемых процессов, для этого управление должно быть:

- всеситуационным, что означает возможность управления во всех возникающих ситуациях;

- гибким, что подразумевает смену форм управления в зависимости от обстановки и изменения тенденций;

- непрерывным, что означает осуществление управляющих воздействий с целесообразной периодичностью;

- оперативным, то есть способным своевременно реагировать на изменения обстановки;

- эффективным, что означает экономичность выбираемых управленческих решений и всего процесса, а также минимальный расход ресурсов, используемых в ходе управления.

Выявленные основные психолого-педагогические требования к проектированию учебно-методического материала дисциплины дали основание полагать, что целесообразно создать формализованную структуру содержания учебного материала, позволяющую выработать у студентов на ее основе умения строить информационные модели изучаемых объектов с целью лучшего усвоения знания, формирования познавательных способностей. Для проектирования формализованной структуры содержания учебного материала необходимо: макропроектирование интерфейсов дисциплин за счет выявления междисциплинарных связей и микропроектирование процесса преобразования

входного интерфейса в выходной. Кроме того, материал, предлагаемый для обучения, необходимо представить как план работы студента и как рабочую программу преподавателя, в которой наглядно показано распределение часов для каждой содержательной линии учебного материала в соответствии с видом учебной деятельности (лекции, практического занятия, самостоятельной работы студента).

В этом случае целесообразно использование метода морфологического проектирования учебного материала дисциплины, который показан на примере логико-лингвистической терминологической системой знания «Задача пользователя и ее алгоритмизация» [1, 2].

Проектирование учебно-методического комплекса дисциплины может осуществляться по аналогии с логико-лингвистической терминологической системой знания «Задача пользователя и ее алгоритмизация», построенной как фрагмент учебно-методического комплекса дисциплины «Информатика», ориентированный на изучения раздела «Основы алгоритмизации и программирования».

При этом учебный материал, представленный в логико-лингвистической терминологической системе знаний как иерархическая совокупность процедур должен удовлетворять требованиям:

- компонентный состав процедур должен соответствовать основному направлению науки, в частности информатике, и не противоречить требованиям стандарта образования;

- компонентный состав используемых процедур должен определять терминологическое пространство по данному направлению обучения и должен способствовать формированию личного тезауруса у обучаемого, развитию приемов, методов и способов применения знаний;

- структура учебного материала в виде процедур должна обеспечивать развитие и формирование интеллектуальных умений у студентов: проводить сравнения и противопоставления, расчленять целое на составные части, проводить синтез, проводить рассуждения от частного к общему и наоборот, проводить обобщение, классификацию и конкретизацию;

- лингвистическая система, как совокупность связанных процедур для обеспечения функциональной целостности должна иметь родовидовые отношения с процедурами смежных дисциплин, например, из прикладной математики;

- процесс морфологического проектирования учебного материала – процесс итерационный, он требует от студента хороших знаний предметной области, умения проводить ее декомпозицию и отражать взаимосвязи компонентов, а также соотносить модель с прообра-

зом предметной области.

Учебный материал, представленный как процедура обязательно должен соответствовать требованиям:

– он должен без особых затруднений вписываться в научную и педагогическую концепцию преподавателя, быть инструментом, соотносимым с рабочим планом, графиком учебного процесса;

– он должен удовлетворять как сложившейся системе организации учебного плана, так и ее перспективе, должен обеспечивать вариативность изложения материала для разных специальностей, легко адаптироваться к изменяющимся учебным планам.

Исходя из общей теории управления и требований в системе управления познавательным процессом студентов на лекциях, лабораторно-практических занятиях, а также при организации самостоятельной работы студента, ресурсы логико-лингвистической терминологической системы знаний «Задача пользователя и ее алгоритмизация» можно использовать для управления процессом обучения на занятиях.

Кроме того, структура изложения учебного материала процедур логико-лингвистической терминологической системы знаний «Задача пользователя и ее алгоритмизация» является для преподавателя фрагментом рабочей программы, в которой видны основные моменты педагогической деятельности преподавателя со студентом. Для студента предьявленная структура учебного материала и учебной деятельности является дидактическим инструментом для самостоятельной подготовки к текущим занятиям и к зачетно-экзаменационной сессии.

Литература

1. Лисовская, О. Н. Диагностика знаний в системе профессиональной подготовки студентов по основам алгоритмизации курса информатики: структура, дидактика [Текст] : учеб.-метод. пособие / О. Н. Лисовская, В. П. Пустобаев. – Омск : РосЗИТЛП, 2006.

2. Лисовская, О. Н. Морфологическое проектирование лингвистической системы «Задача пользователя и её алгоритмизация» [Текст] : учеб.-метод. пособие / О. Н. Лисовская, В. П. Пустобаев, О. П. Середой. – Омск : ОГУ, 2003.

МЕТОДИКА ПЕРСПЕКТИВНО-ТЕМАТИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

НИКИФОРОВА Т. Г.

г. Чебоксары, Чувашский республиканский институт образования

В условиях научно-технического прогресса, применения новых наукоемких технологий возрастает роль подготовки профессиональной компетентности обучающихся в системе начального и среднего профессионального образования. Профессиональная компетентность выпускников является важным показателем для работодателей и других потребителей образовательных услуг.

В связи с повышением требований к профессиональной компетентности специалистов технического профиля становится актуальным перспективно-тематическое планирование общетехнических и специальных дисциплин. Это планирование дает возможность поэтапного и параллельного формирования профессиональных и надпрофессиональных качеств в процессе реализации содержания обучения. Не менее актуальной является задача разработки и внедрения методики перспективно-тематического планирования в процессе подготовки профессионально компетентных специалистов на ступенях начального и среднего профессионального образования.

Первая задача нашего исследования – разработать прогностические модели компетентного рабочего и специалиста в системе начального и среднего профессионального образования в области машиностроения.

Проведенный нами анализ показывает, что профессиональная компетентность подразумевает наличие у рабочих и специалистов профессиональных и надпрофессиональных качеств.

Действующие образовательные стандарты начального и среднего профессионального образования содержат описание профессиональных навыков и лишь частичное перечисление надпрофессиональных качеств. В этот переходный период от старых образовательных стандартов к новым возникает необходимость разработки прогностических моделей профессионально компетентного рабочего и специалиста.

На основании квалификационных характеристик образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования, с учетом пожеланий потребителей образовательных услуг, а так-

же, опираясь на методическую концепцию подготовки специалистов в Чебоксарском профессиональном лицее, были разработаны модели рабочего с квалификацией «станочник широкого профиля» и специалиста с квалификацией «техник в машиностроительной отрасли».

Сопоставив предложенную модель профессионально компетентного специалиста Чебоксарского профессионального лицея с моделями специалистов Чебоксарского электромеханического колледжа и Чебоксарского экономико-технологического колледжа, мы выявили множество общих надпрофессиональных качеств. Различие в рассматриваемых моделях выражено только в характеристиках профессиональных качеств специалистов. Следует отметить, что предложенные качества специалистов могут быть применимы при составлении моделей, целого ряда технических специальностей.

Вторая задача нашего исследования – на основе прогностических моделей разработать методику перспективно-тематического планирования общетехнических и специальных дисциплин в процессе формирования профессиональной компетентности рабочего и специалиста.

Педагог в ходе подготовки к занятиям проектирует свою деятельность. Эти процессы имеют традиционные недостатки, кроющиеся в общей методологии проектирования. Преподавателю совершенно недостаточно подготовиться к одному или двум занятиям и хорошо провести их. Необходимо видеть все виды занятий по учебной теме в целом и, исходя из этого, планировать свою педагогическую деятельность. Поэтому для повышения эффективности обучения важнейшее значение имеет методика перспективно-тематического планирования, разработанная с учетом опережающей подготовки рабочего и специалиста.

Методика перспективно-тематического планирования в инструментальном значении рассматривается как план действия педагога при осуществлении учебного процесса. При изучении общетехнических и специальных дисциплин, в том числе и предмета «Технология машиностроения», методика перспективно-тематического планирования предполагает соблюдение целостности системы планирования и соблюдения следующей последовательности методических процедур:

1. Целевая функция перспективно-тематического планирования.
2. Модель профессионально компетентного специалиста как основа определения целей обучения. При определении целей планирования обучения необходимо учитывать те требования к компетентности рабочего и специалиста, которые станут актуальными лишь в перспективе.
3. Отбор содержания учебного материала по общетехническим

и специальным дисциплинам. Учитывая специфику предприятий региона и перспективу их развития при подготовке специалистов по договорам с предприятиями вносят существенные коррективы в перспективно-тематические планы по изменению содержания и методам обучения общетехническим и специальным дисциплинам.

4. Правила отбора приемов и методов обучения, обеспечивающих формирование профессиональной компетентности специалиста.

5. Система контроля в процессе преподавания дисциплины «Технология машиностроения», позволяющая осуществлять мониторинг формирования профессионально компетентного специалиста. Предлагаемая система контроля в перспективно-тематическом планировании позволяет осуществлять качественный мониторинг сформированности профессиональных и надпрофессиональных качеств обучающихся.

В ходе реализации методики перспективно-тематического планирования мы использовали методику определения соответствующего содержания обучения дисциплины «Технология машиностроения» на основании поставленной цели обучения, распределяли его по времени; подбирали формы и методы обучения, развивающие познавательную деятельность, проводили мониторинг процесса формирования профессиональной компетентности обучающихся.

Методика перспективно-тематического планирования способствует организации работы обучающихся сообразно целям и задачам учебного занятия, условиям работы и способностям студентов. Предложенная нами методика предоставляет рациональную возможность поэтапной отработки умений и навыков в процессе изучения общетехнических и специальных дисциплин учебной деятельности, коррекции работы, четкого доведения до студентов специальных предписаний процесса выполнения типичных действий при решении учебных задач.

Методика перспективно-тематического планирования позволяет в зависимости от выбранной темы, содержания дисциплины, целей, форм, методов обучения, мониторинга учебного процесса планировать профессиональные и надпрофессиональные качества будущих рабочих и специалистов в области машиностроения исходя из прогностических моделей.

Организация опытно-экспериментальной работы проходила в соответствии с решением ее основной цели – проверить выдвинутую гипотезу, убедиться в возможности ее практического применения, подтвердить эффективность методики перспективно-тематического планирования общетехнических и специальных дисциплин.

В эксперименте участвовали обучающиеся первой и второй

ступени обучения по специальности «станочник» (металлообработка) и техник по специальности 1201 «Технология машиностроения» Чебоксарского профессионального лицея – в количестве 795 человек. Кроме того, в процессе эксперимента результаты исследования проверялись в двух колледжах – Чебоксарском электромеханическом (59 студентов) и Чебоксарском экономико-технологическом (57 студентов). Всего в эксперименте участвовало 911 студентов.

В целях подтверждения результатов теоретического использования осуществлялся формирующий эксперимент по использованию предложенной нами методики перспективно-тематического планирования. В процессе эксперимента проводились срезы знаний, умений и навыков в контрольных и экспериментальных группах Чебоксарского профессионального лицея по дисциплине «Технология машиностроения».

Неправильных ответов в экспериментальной группе по сравнению с контрольной меньше на 23 %, ответов без обоснования – меньше на 10 %, ответов с пояснением – меньше на 7 %, а количество ответов доказательных с практическим применением выросло на 28 %.

Данные эксперимента показывают динамику роста уровня обученности по дисциплине «Технология машиностроения» в экспериментальных группах с момента реализации перспективно-тематического планирования.

Кроме оценки знаний, умений и навыков обучающихся анализировались их надпрофессиональные качества, для выявления которых мы использовали тест Джона Равена «Модель компетентности», адаптированный для условий лицея. Этот тест используется для выявления предпочтительных типов поведения и компонентов компетентности, которые обучающийся склонен проявлять в поведении. Рассматриваются три типа поведения: достижение (Д), сотрудничество (С), и влияние (В). Выявлено, что сформированность надпрофессиональных качеств к концу второго курса обучения в экспериментальных группах на 48,4 % больше, чем в контрольных.

Анализ отзывов руководителей производственной практики показал, что с применением методики перспективно-тематического планирования наблюдается рост положительных оценок профессиональной компетентности. Число положительных отзывов выросло на 13,9 %, нейтральных – возросло на 12,9 %, а отрицательных – уменьшилось на 1,2 %.

В результате исследования следует сделать вывод о том, что предложенная методика перспективно-тематического планирования учебных дисциплин способствует формированию профессиональной компетентности обучающихся.

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

СТАЛЬМАКОВА В. П., АШУРБЕКОВА Т. Н.

г. Махачкала, Дагестанская государственная
сельскохозяйственная академия

В настоящее время все большую роль в подготовке специалистов играет подход, согласно которому «цель профессионального образования состоит не столько в том, чтобы научить человека что-то делать, приобрести профессиональную квалификацию, дать ему возможность справляться с различными деловыми и жизненными ситуациями, работать с группой» (Щадриков, 2004), сколько в том, чтобы научить его учиться непрерывно, на протяжении его профессиональной деятельности.

Выход на новое качество подготовки специалистов ведущие ученые-педагоги российских вузов видят в переориентации учебных планов на широкое использование самостоятельной работы на основе инновационных технологий обучения.

В руководстве самостоятельной работы студентов (СРС) важнейшими составляющими, на наш взгляд, являются:

- планирование: определение времени, необходимого для выполнения работы; составление календарных графиков и этапов СРС;
- организация: учебно-методическое обеспечение; разработка критериев оценки качества выполнения задания; выбор инновационных методов и средств обучения; координация индивидуальных заданий по учебным дисциплинам; организация поэтапной деятельности студентов при выполнении задания;
- контроль и самоконтроль: составление графика отчетности; использование рейтинговой системы контроля; подведение итогов активности студентов в самостоятельной работе и анализ их деятельности; отчет преподавателей о руководстве СРС;
- интенсификация и стимулирование качества СРС: систематический интерес к СРС со стороны руководителей кафедр и факультетов, методических комиссий; поощрение студентов за успехи в научной работе; регулярное проведение студенческих научно-практических конференций, олимпиад, конкурсов, круглых столов и т.д.

При изучении экологических дисциплин нами, наряду с традиционными формами самостоятельной работы, используются такие, как решение различных производственных ситуаций; выполнение

расчетно-графических работ с элементами НИРС; анализ деятельности отрасли, хозяйства, предприятия и т.д. (с учетом специфики специальности); самостоятельное написание доклада для участия в дискуссии на конференции, круглом столе и т.п.

Контроль качества СРС осуществляется с помощью как традиционных, так и инновационных методических приемов, таких как тестовый программированный контроль знаний.

Одним из видов самостоятельной работы для студентов является выполнение задания на тему: «Составление экологического банка данных о природных ресурсах районов Дагестана и изучение влияния на них деятельности человека».

Для его выполнения студенты обеспечиваются необходимым пакетом учебно-методического материала, куда входят:

- дидактический материал с вопросами;
- схема выполнения задания;
- список учебной литературы, в т.ч. словарей, справочников;
- государственные доклады о состоянии окружающей среды в РД за последние годы, атласы.

Целью задания является овладение студентами навыками создания экологического банка данных о природных ресурсах районов Республики Дагестан и проведения самостоятельного анализа влияния антропогенной деятельности на устойчивость и продуктивность агроландшафтов.

Для выполнения задания студенту необходимо, с использованием предложенного материала, собрать и проанализировать информацию по следующим 3-м блокам:

- 1 блок – характеристика всех видов природных ресурсов анализируемого района республики;
- 2 блок – виды хозяйственного использования природных ресурсов на территории анализируемого района;
- 3 блок – эколого-социально-экономическая оценка состояния природно-ресурсного потенциала анализируемого района.

Студенты выбирают район, откуда они родом и, действуя по схеме, выполняют задание.

Для выполнения первого блока задания студенты самостоятельно собирают следующую информацию:

- физико-географическое расположение района (географическое месторасположение района, климатические ресурсы: среднегодовое количество осадков, температура в разные периоды и т.д.);
- количественная характеристика природных ресурсов на территории района (площадь территории района, в том числе площадь

сельскохозяйственный угодий, из них: пашня, сенокосы и пастбища, сады, виноградники, залежи; виды минеральных, водных ресурсов и т.д.);

– характеристика природных ресурсов по степени исчерпаемости (невозобновимые: почва, уголь, нефть, руда; возобновимые: вода, растения, животные и др.).

Для выполнения второго блока задания студенту необходимо дать анализ характера использования природных ресурсов:

– определить виды отраслей хозяйственной деятельности на территории района (например, животноводство, растениеводство, виноградарство, добывающая и перерабатывающая промышленность, транспорт, энергетика и т.д.);

– выявить всю сумму природных ресурсов, вовлекаемых каждой из отраслей производства в хозяйственную деятельность;

– выделить природные ресурсы, которые испытывают в рамках отраслей максимальную антропогенную нагрузку (например, почва, воды, или растительность, воздух, животные и т.д.) и расположить их: 1) по степени значимости; 2) по степени исчерпаемости;

– выявить соответствие природно-ресурсного потенциала района его отраслевой специализации.

При выполнении третьего блока задания студенты должны:

– дать анализ состояния природных ресурсов района, определяющих уровень продуктивности его экосистем (например, имеют ли место: истощение плодородия почвы, загрязнение поверхностных и подземных вод, воздуха, исчезновение или сокращение площади лесов, различных видов животных, растений и т.д.);

– выявить степень влияния деятельности человека на качество природных ресурсов и степень их возобновляемости (т.е. величину допустимой антропогенной нагрузки);

– дать оценку экологического достоинства хозяйственных отраслей в районе, т.е. меру отрицательного влияния той или иной отрасли на качество окружающей среды;

– провести ранжирование территории района по степени экологического благополучия ее отдельных участков;

– выявить виды ущерба, наносимого той или иной отраслью, или их совокупностью для оценки возможности сохранения допустимого оптимального качества среды обитания;

– определить степень влияния рыночных отношений на экологическую обстановку района;

– выявить демографическую ситуацию и положение дел в со-

циальном блоке на селе (т.е. уровень рождаемости, смертности, миграционные процессы и т.д.);

– дать рекомендации и предложения по предотвращению или снижению антропогенной нагрузки на природные ресурсы района.

Выполнение указанного самостоятельного задания, как показывает практика, способствует формированию у студентов:

– навыков самостоятельной работы в учебе, исследовательской и профессиональной деятельности;

– умения анализа большого количества информации, выделения из него главного;

– способности принимать на себя ответственность и находить более конструктивные, экологически приемлемые решения.

ПИСЬМЕННАЯ ПРОВЕРКА ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ОБУЧАЕМЫХ ПО ФИЗИКЕ

ШАХБАЗОВА Я. Э.

г. Волгоград, Волгоградская государственная
сельскохозяйственная академия

Одним из важных структурных элементов каждого занятия и всего процесса обучения в целом является проверка знаний и умений обучаемых. Она всегда находится в зоне пристального внимания преподавателя, свидетельствует о результатах обучения.

Письменная проверка позволяет за короткое время проверить знания большого числа студентов одновременно. Ее специфическая особенность – большая объективность по сравнению с устной, так как легче осуществить равенство меры выявления знаний. Для письменной проверки можно выбрать общую систему вопросов, определить критерии оценки работы студентов, что приводит к более полному осуществлению контролирующей и ориентирующей функций проверки.

Основной недостаток письменной проверки знаний заключается в отсутствии непосредственного контакта между преподавателем и студентами в процессе ее осуществления, что не позволяет преподавателю непосредственно наблюдать за процессом мышления студентов, в ограниченности ее содержания.

На основании анализа результатов письменной проверки имеется возможность дать сравнительную оценку знаний и развития студентов; выявить весь объем ошибок, допускаемых группой в целом по

проверяемому материалу, на основании чего преподаватель может судить о достоинствах и недостатках применяемой им методики.

Для письменной проверки знаний, умений и навыков студентов всей группы требуется значительно меньше времени по сравнению с устной проверкой, но сам преподаватель должен затратить время на подготовку к ней и на определение результатов. Студенты в процессе письменной проверки должны проявить большую сосредоточенность, умение четко выражать мысли, владеть навыками письменной речи.

Письменная форма может быть использована для проверки усвоения учебного материала на 1–3 уровнях.

Первый уровень включает в себя: умение описывать ход физических явлений; знание названий приборов, области применения; знание буквенных обозначений физических величин; знание условных обозначений, умение изображать их на чертежах.

Второй уровень: знание и понимание формулировок физических законов, их математической записи; знание и понимание физических величин; знание единиц физических величин, их определений.

Третий уровень: умение применять теорию для объяснения некоторых частных явлений; умение графически изображать взаимосвязь между физическими явлениями, определять характер этой связи; умение производить расчет, пользуясь известными формулами; сформированность отдельных «технических приемов» умственной деятельности (составление плана ответа, умение находить нужные сведения в книге, справочнике и т.п.). Письменную проверку знаний студентов используют в целях диагностики умения применять знания в учебной практике.

Систематическое проведение письменных проверок оказывает на студентов психологическое и воспитательное воздействие. Они приучаются вдумчиво и серьезно учить материал. Готовясь к занятию, они предполагают, какие вопросы будут проверены преподавателем фронтально, какие – индивидуально. Студенты привыкают к тому, что знания каждого из них будут тщательно проверены и оценены. Это воспитывает дисциплину труда, трудолюбие.

Контрольные работы по физике проводятся с целью определения конечного результата в обучении умению применять знания для решения задач определенного типа по данной теме или разделу. Содержание самостоятельных, проверочных и контрольных работ должны составлять аналитические, графические и экспериментальные задачи.

Контрольные работы – обязательная и систематическая форма проверки и учета. Их следует проводить по основным темам курса физики. Во время самостоятельной работы студенты могут пользоваться учебником, тетрадью, справочной литературой, обращаться за.

ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ

ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНЫХ МАСТЕРСКИХ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТАНОЧНИКА ШИРОКОГО ПРОФИЛЯ

ЯКОВЛЕВ С. Н.

г. Чебоксары, Чебоксарский профессиональный лицей

На современном этапе общественного развития система образования России все большей степени начинает определять тенденции и перспективы развития производства, общества и государства в целом. Роль системы начального профессионального образования в общероссийской системе образования трудно переоценить: более трети работающих на производстве составляют рабочие с начальным профессиональным образованием, прием в учебные заведения с техническим, т.е. машиностроительным профилем остается стабильным, выпускники с квалификацией «станочник широкого профиля» востребованы на рынке труда.

Потребители образовательных услуг системы начального профессионального образования с каждым годом повышают требования к выпускникам училищ и лицеев, профессиональными и надпрофессиональными компетенциям.

Задачи подготовки рабочих, обладающих психофизиологическими, социально-коммуникативными, профессионально важными личностными качествами и качеством самоуправления формируются, прежде всего, в процессе обучения. Большое значение для подготовки квалифицированных рабочих имеет организация производственного обучения в учебных мастерских, так как именно здесь учащиеся приобретают производственные и организационно-технические навыки, у них вырабатывается техническая культура и проблемно-ситуативное мышление.

В Чебоксарском профессиональном лицее готовят профессионально компетентных рабочих на первой ступени обучения по профессии «Станочник (металлообработка)» и специалистов на второй ступени обучения «Техник» по специальности «Технология машиностроения». На первой ступени обучения по программе начального профессионального обучения учебные группы № 11, 12 проходят производственное обучение в учебных мастерских лицея. С первого сентября учащиеся первого курса два дня в неделю проходят производственное обучение в мастерских данного учебного заведения, а три учебных дня отводится на теоретическое обучение. Такое распределение учебного времени на первом курсе вызвано необходимостью па-

параллельного и поэтапного освоения теоретического материала и наглядного представления происходящих технико-технологических процессов в машиностроении. Такой практико-ориентированный подход в процессе обучения активизирует уровень усвоения и повышает мотивацию к обучению и выбранной профессии.

Учебная группа на время прохождения производственной практики делится на группы: одна группа работает во фрезерной мастерской другая – в токарной. Всякое обучение по своей сути есть создание условий для развития личности и, следовательно, оно является развивающим, личностно-ориентированным. В основе личностно-ориентированного обучения лежит признание индивидуальности, самобытности, самооценности человека, его развития не как коллективного субъекта, но, прежде всего как ориентированной системы. Для реализации в ходе производственной практики личностно-ориентированного обучения группы, находящиеся в токарной и во фрезерных мастерских, делим еще на две подгруппы и организуем две смены, так в каждой подгруппе оказывается не более восьми учащихся, что позволит мастеру производственного обучения реализовать дифференцированный или индивидуальный подход.

Профессиональное воспитание и обучение имеют специфические особенности. Такие особенности, например, связаны с возрастными различиями между обучающимися. Поэтому большое значение среди многочисленных учебно-воспитательных мероприятий придается индивидуальному подходу, убеждению и другим методам обучения и воспитания, так как обучающиеся имеют различные интересы, стремления, привычки, особенности характера и мировоззрения, достигли определенной степени физической и духовной зрелости.

С каждым учебным годом первокурсники приходят в систему начального профессионального образования с более слабой «послешкольной» подготовкой как на уровне теоретических познаний, так и духовно нравственных качеств. На основании таких показателей выпускников школ мы считаем актуальным использование личностно-ориентированного подхода на производственном обучении. Личностно-ориентированный подход определяет направление личностного развития учащегося, признавая право на самоопределение и самореализацию в познании через овладение способами учебно-производственной работы, помогающими приобретать знания, умения и навыки в нестандартных производственных ситуациях, не заданных обучением.

Для расширения кругозора и развития технического мышления в декабре группа проходит сплошную производственную практику. В

конце сплошной производственной практики учащиеся выполняют зачетную работу: и те, кто проходил производственное обучение на токарном участке по токарному делу, и те, кто проходил на фрезерном участке по фрезерному делу. Зачетные работы проходят на конкурсной основе, после чего определяются победители и награждаются призами в виде режущих или измерительных инструментов и приборов по осваиваемой профессии. После этого группы меняются мастерскими, фрезеровщики переходят в токарную, а токари переходят во фрезерную мастерскую. Такая схема прохождения производственного обучения позволяет концентрировать учебный материал. Концентрированное обучение – это технология организации производственного обучения в течение длительного периода, где осуществляется концентрация энергии и рабочего времени учащихся на освоение одной направленности в профессии. Цель концентрированного производственного обучения состоит в повышении качества обучения и воспитания учащихся (достижение системности знаний, их мобильности и т.д.) путем создания оптимальной организации структуры учебно-производственного процесса в мастерских Чебоксарского профессионального лицея. Этот метод обучения служит условием сосредоточения внимания студентов на непрерывном изучении одного вида деятельности (работы на токарном или фрезерном станке), условием «погружения», исключающим забывание предыдущего материала и нарушение целостности (начиная с первичного восприятия вновь изучаемого материала и кончая формированием рабочих умений); единовременной продолжительности изучения темы, раздела или всей учебной дисциплины, обеспечивающей их прочное усвоение; ориентации учебного процесса на развитие творческой активности учащихся; создание благоприятных условий для сотрудничества педагогов и учащихся.

Работы, выполняемые учащимися на станках, являются реальными заказами малых предприятий и заводов нашей республики. Виды деятельности, выполняемые учащимися за станками, содержат все операции, включающие квалификационные требования государственного образовательного стандарта по данной специальности с I по IV разряд фрезерных и токарных работ.

Во время проведения вводного и текущего инструктажа ребята проявляют интерес к назначению детали, акцентируют внимание на точности изготовления сопрягаемых размеров. Во время инструктажа мастер производственного обучения на плакатах или муляжах сборочных единиц демонстрирует место установки детали и разъясняет функциональные возможности деталей, обрабатываемых на фрезер-

ных или токарных станках.

Для повышения интереса к выбранной профессии и профессионального мышления проводятся следующие педагогические подходы и приемы:

- в целях более доступного восприятия, закрепления, повышения мотивации и развития технической культуры, организуются экскурсии на предприятия заказчиков, социальных партнеров, где учащиеся наглядно видят место, назначение и эксплуатацию изготовленных деталей на уроках производственного обучения;

- трудолюбивые и старательные учащиеся на факультативных занятиях по производственному обучению имеет возможность изготовить в мастерских детали бытового назначения;

- обеспечивается возможность в условиях производственных мастерских изготовить пробную работу для защиты выпускных квалификационных работ;

- учащиеся, выполнившие качественные пробные работы после окончания второй ступени обучения, рекомендуются для обучения на второй ступени по специальности «Технология машиностроения».

Условиями качественной подготовки рабочих кадров является и грамотная подготовка мастера производственного обучения к занятиям. При планировании каждого учебно-производственного занятия необходимо определить, какие приемы работы нужно продемонстрировать учащимся, какие воспитательные задачи нужно решить. Мастер четко и уверенно должен демонстрировать рабочие приемы, что не только помогает учащимся усвоить учебный материал, а еще вызывает у них уважение к своему педагогу.

В процессе подготовки к занятию необходимо предусмотреть возможные ошибки учащихся и меры их предупреждения. Особое внимание нужно уделять правилам безопасности труда.

РАЗДЕЛ 4

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

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КУРГАНСКОЙ ОБЛАСТИ

ОСТАНИНА Н. В.

г. Курган, Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области

С целью повышения эффективности управления образованием и поддержки инициатив образовательных учреждений в Курганской области предусмотрено создание целостной многоуровневой системы инновационных площадок на региональном, муниципальном и институциональном уровне, обеспечивающих создание, проектирование, апробацию, внедрение инноваций в образовательную практику. Областной экспертный совет по инновационной деятельности (далее ОЭСИД), функционирующий в ИПКиПРО Курганской области, обеспечивает научное сопровождение инновационной деятельности в системе образования области и содействие органам образования в организации инновационной деятельности в образовательных учреждениях области.

Совет при рассмотрении и утверждении программ инновационной деятельности руководствуется Положением об инновационной площадке в системе образования Курганской области, утвержденным в 2005 г. Данное Положение позволило упорядочить процедуру присвоения статуса инновационной площадки (экспериментальной, внедренческой и стажерской) образовательным учреждениям, а также оп-

ределило критерии деятельности каждого вида площадок.

В течение 2005–2007 гг. были утверждены программы инновационной деятельности образовательных учреждений различных типов и видов (Табл. 1).

Таблица 1

Количество программ инновационной деятельности, утвержденных на заседаниях ОЭСИД в 2005–2007 гг.

Типы и виды образовательных учреждений (в скобках указано общее количество данных ОУ на 2007 г.)	Типы инновационных площадок в 2005–2007 гг.										
	2005			2006				2007			
	ОЭО	ОВП	ОСП	ОЭО	ОВП	ОСП	ОПП	ОЭО	ОВП	ОСП	ОПП
ДОУ (365 ДОУ)	1	3		-	4				2		
ОУ: – начальные школы (211 ОУ); – ООШ (194 ОУ); – СОШ (291 ОУ); – вечерние школы (23 ОУ).	9	13		8	14	5	1 1	12	10	6	1 4
Учреждения профессионального образования: – профессиональные училища, лицеи (25 ОУ); – колледжи, техникумы (25 ОУ).	1 1			2	1 1			1	1 1		1
УГПД (29 ОУ): – -спец. (коррекционные) учреждения (13 ОУ); – - интернаты, детские дома (16 ОУ).	2 1			1	2 1			1 1	2 1		
УДОД (67 ОУ)	1	1		1	2			3	2		
МОУО (26 МОУО)	1			1				1			
Итого:	17	18		13	25	5	2	19	19	6	6

Примечание: в таблице использованы следующие обозначения: ДОУ – дошкольные образовательные учреждения; ОУ – образовательные учреждения; УГПД – учреждения государственной поддержки детства; УДОД – учреждения дополнительного образования детей; МОУО – муниципальные органы управления образованием; ОЭП – областная экспериментальная площадка; ОВП – областная внедренческая площадка, ОСП – областная стажерская площадка; ОПП – обла-

стная пилотная площадка.

Как видно из таблицы:

1. Обозначилась позитивная динамика роста областных инновационных площадок всех типов.

2. Большинство инновационных площадок действует на базе средних общеобразовательных школ. Особую актуальность в социокультурных и экономических условиях Курганской области представляют система и результаты опытно-экспериментальной работы таких образовательных учреждений, как СОШ № 36 г. Кургана (статус ОЭП в 2006 г.) и гимназии № 47 г. Кургана (статус ОЭП в 2007 г.) по проблемам обучения и развития детей с использованием индивидуальных траекторий образовательного маршрута, а также опыт работы городского (СОШ №№ 24, 43, 49 г. Кургана) и сельского (Уксянская СОШ, Новопетропавловская СОШ Далматовского района) территориальных школьных округов (ТШО) по организации предпрофильного и профильного обучения. Опыт организации профильного обучения в областной системе образования опубликован в журнале «Профильная школа» (№ 1, № 5, 2006). В 2007 г. оба ТШО начали работать в режиме внедрения, поскольку эксперимент был признан завершенным с позитивными результатами.

3. Определенный интерес к инновационной деятельности стали проявлять и основные общеобразовательные школы. Так, в 2006–2007 гг. были созданы 2 областные пилотные площадки по апробации идеи разновозрастного обучения в условиях малокомплектной школы (Камышовская ООШ Куртамышского района) и организации производительного труда обучающихся в условиях учебно-производственных бригад (Песковская СОШ Целинного района).

4. Инновационные площадки созданы и функционируют в системе учреждений государственной поддержки детства. Так, если в 2005 г. одно учреждение государственной поддержки детства функционировало в режиме внедрения результатов ОЭР, то к 2007 г. в режиме внедрения работают уже три УГПД. Позитивная тенденция наблюдается и в увеличении количества экспериментальных площадок: в 2006–2007 гг. такой статус получили еще два образовательных учреждения.

5. В системе профессионального образования среди профессиональных училищ в режиме внедрения в 2006 г. работало только два образовательных учреждения: ПУ № 26 с. Батурино Шадринского района и ПУ № 15 г. Шадринска. В 2007 г. эксперимент, проводимый на базе профессионального лицея № 8 г. Кургана, был признан завершенным с положительными результатами и было принято решение

перевести данное учреждение в статус областной внедренческой площадки. Материалы опытно-экспериментальной работы ПЛ № 8 по теме «Учебный проект как форма итоговой аттестации выпускника профессионального лицея» обобщены в федеральном журнале «Профессиональное образование» (2007 г.).

6. Следует подчеркнуть тенденцию роста количества инновационных образовательных учреждений дополнительного образования детей: за 2006–2007 гг. четыре учреждения получили статус областной экспериментальной площадки: ДДТ «Гармония» г. Кургана (статус ОЭП в 2006 г.), ДДТ г. Щучье (статус ОЭП в 2006 г.), ДДТ с. Кетово (статус в 2007 г.) и Курганский областной центр дополнительного образования детей (статус ОЭП в 2007 г.). Примечательно и то, что первые два учреждения (ДДТ г. Щучье и ДДТ с. Кетово) получили статус федеральных экспериментальных площадок по проблеме социально-педагогического сопровождения подростковых инициатив в системе дополнительного образования на муниципальном и поселенческом уровне.

Несомненно позитивным является и тот факт, что Курганский областной центр дополнительного образования, призванный координировать и обеспечивать взаимодействие между учреждениями дополнительного образования, вышел с заявкой и успешно защитил программу опытно-экспериментальной работы в 2007 г. Ценной находкой, на наш взгляд, является тема ОЭР в аспекте взаимодействия учреждений дополнительного образования детей и 7 общеобразовательных учреждений г. Кургана по теме «Взаимодействие учреждений общего и дополнительного образования детей в предпрофильной подготовке девятиклассников».

7. Недостаточно, на наш взгляд, проявляется инновационный потенциал муниципальных органов управления образованием (одна областная экспериментальная площадка на базе Юргамышского и Мокроусовского МОУО, созданная в 2005 г.). На протяжении 2005–2007 гг. данная цифра не претерпела никаких изменений. Отсутствие инициативы со стороны МОУО затрудняет процедуру экспертизы итогов эксперимента в данных субъектах региональной системы образования.

8. Стоит отметить, что инновационные площадки, созданные на базе дошкольных образовательных учреждений, утверждены в статусе внедренческих в 2002–2004 гг. и целесообразной стала ревизия инновационной деятельности данных учреждений в связи с завершением этапа внедрения результатов ОЭР (ДОУ № 45 г. Кургана, № 115 г. Кургана, ДОУ № 24 г. Шадринска).

9. В 2006–2007 гг. в региональной системе образования появились пилотные площадки, что явилось насущной потребностью в развивающейся образовательной практике области. В связи с упорядочением работы такого типа площадок были внесены дополнения и изменения в Положение об инновационной площадке в системе образования Курганской области (раздел 4 «Порядок действия областной пилотной площадки»).

В мае 2006 г. был подготовлен приказ о создании пилотных площадок в системе образования Курганской области. В настоящее время определенный интерес представляет опыт образовательных учреждений Челябинской области по проблеме «Проектирование образовательной среды на основе технологий дистанционного обучения» и Карагандинской области Республики Казахстан по проблеме «Допрофессиональная подготовка обучающихся через различные формы производительного труда».

Материалы инновационной деятельности систематизируются как в печатном, так и в электронном вариантах. Промежуточные итоги и результаты инновационной деятельности размещаются на сайте ИПКиПРО Курганской области в разделах «Творческие коллективы» и «Инновационные проекты, осуществляемые на территории Курганской области».

Традиционным становится участие в работе Совета заведующих методическими кабинетами ИПКиПРО Курганской области (кабинет организаторов образования, кабинет руководителей школ и др.), что позволяет в дальнейшем использовать опыт образовательных учреждений в широкой образовательной практике посредством семинарских занятий, мастер-классов и других форм организации учебной деятельности слушателей курсов повышения квалификации.

В 2005 г. начата работа по созданию картотеки инновационных площадок (созданы и периодически пополняются материалы в электронном варианте). Участники инновационной деятельности принимают участие в рамках областных научно-практических конференций и педагогических чтений. В качестве позитивного примера отметим участие педагогов в межрегиональной научно-практической конференции «Проблемы модернизации дополнительного профессионально-педагогического образования» (Курган, 2006 г.), а также публикации в межвузовском сборнике научных статей «Инновационные процессы в образовании: от теории к практике» (Курган, 2006 г.).

Ежегодно заместителем председателя и секретарем Совета начальнику Главного управления образования представляется аналитическая справка об итогах работы совета в текущем году.

Таким образом, анализ развития инновационной деятельности в региональной системе образования позволяет констатировать следующее:

1. Четко определены направления деятельности каждого типа площадок: пилотных, экспериментальных, внедренческих, стажерских.

2. Обозначилась позитивная динамика областных инновационных площадок.

3. Важным стимулом для развития инновационной деятельности в региональной системе образования стала реализация Приоритетного национального проекта «Образование», проводимого в РФ в 2006–2007 г. Так, из школ-победителей ПНПО в 2006 г. инновационными площадками разного типа являлись девять образовательных учреждений, а в 2007 г. – стали еще пять образовательных учреждений. Подача образовательными учреждениями заявок на присвоение того или иного статуса, связанная с реализацией национального проекта «Образование», налагает на членов Совета дополнительную ответственность по экспертизе программ.

4. Обозначилась тенденция роста числа областных стажерских площадок.

5. Обозначились актуальные направления инновационной деятельности:

– для общеобразовательных школ: организация разновозрастного обучения в условиях сельской малокомплектной школы; индивидуальное обучение, проектирование индивидуальной образовательной траектории как условия самореализации обучающихся; использование ИКТ в образовательном процессе; создание здоровьесберегающей среды ОУ; организация профильного и предпрофильного обучения, в том числе в условиях городского и сельского ТШО; организация производительного труда обучающихся в условиях сельского социума; социализация обучающихся и их профессиональное самоопределение; духовно-нравственное воспитание обучающихся;

– для учреждений дополнительного образования детей: развитие и поддержка социально значимых инициатив подростков; взаимодействие учреждений дополнительного образования детей и общеобразовательных учреждений; психолого-педагогическая поддержка развития личности способных детей и детей с повышенной мотивацией к учению в системе дополнительного образования»;

– для учреждений профессионального образования: организация проектной и исследовательской деятельности учащихся; обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья; соци-

альная адаптация учащихся-кадетов в условиях профессионального училища; роль социально-профессионального образования в профессионально-личностном становлении молодежи и повышении их конкурентоспособности на рынке труда; взаимодействие ОУ в подготовке учителей для сельского социума; формирование психологического климата образовательного учреждения;

– для учреждений государственной поддержки детства: социализация обучающихся школы-интерната; социально-трудовая адаптация детей, имеющих отклонения в состоянии здоровья.

Дальнейшее развитие инновационной деятельности в региональной системе образования зависит от следующих факторов:

1. Проведение социологических исследований в областной системе образования, выявление «точек роста», потенциала исследовательской деятельности образовательных учреждений. В 2007 г. при формировании целевой программы «Научно-методическое сопровождение программы «Развитие образования и реализация государственной молодежной политики в Курганской области в 2008–2010 гг.» закладывается ряд направлений социологических исследований:

– общественная оценка системы образования;

– ценностная сфера и профессиональное самоопределение обучающегося;

– духовно-нравственная сфера обучающегося и педагога;

– качество учебно-воспитательного процесса в ОУ;

– инновации и управление в системе образования;

– здоровье и поведение обучающегося;

– система образования и современные информационные технологии;

– обучающийся в условиях системы профильного обучения.

2. Усиление научно-методической поддержки образовательных учреждений – «точек роста» в областной системе образования;

3. Проведение областных конкурсов образовательных учреждений на грантовой основе;

4. Инициирование участия образовательных учреждений в областных и федеральных конкурсах.

Таким образом, в областной системе создана и стабильно функционирует преемственная система областных инновационных площадок, позволяющая обеспечить разработку, проектирование, освоение инновации в рамках курсов повышения квалификации, стажировки и других форм повышения педагогического мастерства педагогов и развития образовательных учреждений.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО МЕХАНИЗМА МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

БРЫЛОВА Т. Б.

г. Омск, Сибирский профессионально-педагогический колледж

Самый дорогостоящий товар – это мыслящие и образованные люди. Цель системы образования должна состоять в том, чтобы их было как можно больше.

Дайана Халпер

Первостепенной задачей и условием модернизации российского образования является «повышение профессионализма педагогов, соответствующего запросам современной жизни» [1].

Интенсивный рост научного знания и высокие темпы социально-экономических изменений придают особую значимость развитию образования, являющегося действенным фактором повышения культурно-образовательного уровня общества в целом и создания условий его дальнейшего совершенствования. Мировая философская мысль полагает, что будущее состояние и развитие цивилизации зависит от того, какими знаниями, качествами и способностями будет обладать человек, получающий образование в наше время. Все это требует высокого уровня профессионализма специалистов образовательной сферы и эффективности их профессиональной деятельности.

Вместе с тем, состояние образовательной практики показывает, что многие педагоги независимо от стажа работы и специальности не обладают необходимым уровнем профессиональной компетентности. Многие из них испытывают объективную потребность в существенном обновлении своих методологических, психолого-педагогических и предметных знаний. На основе полученных эмпирических данных каждый второй специалист не владеет современными методологическими знаниями и новыми технологиями, не имеет достаточных навыков компьютерной грамотности, не может организовать образовательный процесс, опираясь на научные идеи, не владеет навыками исследовательской деятельности, необходимой для отслеживания результатов своего труда [2, 3, 5]. Педагоги-практики отмечают, что среди профессиональных трудностей, которые им приходится преодолевать, наиболее типичными являются именно научно-методические,

особенно в сфере методологии преподаваемой дисциплины, научно-методического обеспечения и сопровождения учебного предмета, внедрения инноваций, педагогического проектирования. Серьезные сложности возникают в проведении исследования, организации мониторинга, а также при обработке и интерпретации полученных результатов. Особые проблемы у педагогов вызывает анализ и самоанализ своей деятельности и деятельности коллег, а также оформление и представление результатов индивидуальных исследований. Изменение характера традиционных функций педагогической деятельности от нормативно-исполнительского к исследовательскому и инновационному, от методического к научно-методическому – требует новых теоретико-методологических знаний и практических умений, не характерных ранее для педагогической практики [2].

В работах ученых-педагогов: Е. В. Бондаревской, В. П. Борисенкова, В. В. Краевского, В. М. Полонского и других указывается на то, что в образовательных учреждениях работают педагоги, квалификация которых не отвечает задачам подготовки педагога-исследователя, педагога-диагноста и инноватора, что является причиной разрыва между достижениями педагогической науки в области методологии исследований и возможностью их внедрения в массовую образовательную практику.

Основной путь, способный существенно повлиять на повышение уровня профессионализма педагога, на развитие компетентности и общей эрудиции в процессе педагогической деятельности, как показывает практика, – «это четкая, на подлинно научной основе организация методической и исследовательской работы» [3]. Непрерывное профессиональное образование, целью которого должно быть оказание своевременной профессиональной помощи педагогам, чаще всего оказывает информационные услуги и, значительно реже, практико-ориентированные. Это заставляет критически оценить сложившуюся систему и в качестве доминанты повышения профессиональной компетентности педагога в современных условиях образования выделить научно-методический аспект, без которого невозможно эффективное осуществление педагогической деятельности, качественный результат образования, а также оптимальное использование личностных и творческих возможностей педагогов [4].

В течение многих лет методические службы выступали как «транслятор» инструкций, приказов, распоряжений, методик, обеспечивая обязательный характер их внедрения, занимались осуществлением контролирующей функции.

За последние годы в соответствии с требованиями времени ме-

тодическая служба в образовательных учреждениях СПО претерпевает существенные изменения: обновилась ее задачи, функции, формы организации деятельности. Начался поиск приемлемой модели методического сопровождения учебно-воспитательного процесса.

Древние римляне говорили: «Кто не движется вперед, отстает», но обязательно при этом уточняли: «Кто? Что? Где? С чьей помощью? Для чего? Каким образом? Когда?» На эти семь риторических вопросов попробуем ответить на примере работы научно-методической службы и педагогического коллектива СППК.

Методическая служба СППК сегодня – это, прежде всего, центр инновационной и организационно-методической работы, внутри которого осуществляет свою деятельность научно-исследовательская лаборатория инновационного развития, Интернет мастерская, Центр коллективного доступа, сектор развития колледжа.

Апробируя модель, начали эксперимент, цель которого – создание условий для научно-методического обеспечения образовательного процесса всего колледжа в целом. При разработке подходов к научно-методическому обеспечению учебно-воспитательного процесса были выявлены проблемные зоны: система претерпевала изменения, переходя из режима функционирования в режим развития; остро стоял вопрос о подготовке и повышении квалификации педагогов и мастеров производственного обучения в соответствии с требованием времени, программно-методическом обеспечении их деятельности, базирующемся на научном подходе, внедрении новых методик и педагогических технологий в образовательный процесс; наблюдалась недостаточная мотивация педагогов к осмыслению, самоанализу и рефлексии своего опыта, изучению и внедрению инновационных форм работы в свою практическую деятельность; выявлен информационный голод и необходимость обновления и усовершенствования материально-технической базы НМС.

Анализ кадрового потенциала СППК показал, что из 76 штатных педагогов и мастеров производственного обучения: 3 кандидата наук, 15 педагогов и мастеров производственного обучения, имеющих высшую квалификационную категорию, первую аттестационную категорию имеет 18 человек, 3 человека – заслуженные учителя РФ, 7 – награждены знаком отличия «Почетный работник среднего профессионального образования РФ», 2 человека имеют нагрудный знак «Почетный работник общего образования РФ» и знак «Отличник народного просвещения», 4 человека отмечены знаком «Отличник профтехобразования», один награжден знаком «Отличник народного просвещения». Таким образом, штаты СППК укомплектованы высоко-

коквалифицированными кадрами.

В результате проведенной аналитической работы сформировалось «проблемное поле» и выявленные проблемы нашли свое решение в разработке, апробации и осуществлении на практике экспериментального проекта «Создание модели методического сопровождения образовательного процесса» на базе СППК. В ходе экспериментальной деятельности под руководством специалистов научно-методической службы была:

- разработана разноуровневая модель методического сопровождения педагогической деятельности (исходя из конкретных условий, образовательных запросов и потребностей педагогов)

- разработана программа «Инновационная деятельность коллектива Сибирского профессионально-педагогического колледжа по подготовке рабочих кадров и специалистов для высокотехнологичных производств в контексте задач социально-экономического развития региона» для участия в конкурсе по отбору государственных образовательных учреждений НПО и СПО, внедряющих инновационные образовательные программы

- создана и апробирована на практике внутренняя система повышения квалификации «Дни Всеобуча» (6–8 дней в году весь коллектив от вахтера до директора учится по заранее составленной программе);

- разработаны механизмы интеграции своих педагогических находок через работу «Педагогической Интернет-мастерской» по внутриколледжной программе «Территория профессиональной компетентности»;

- разработаны методические рекомендации по созданию образовательных программ, критериальная оценка проектной деятельности, анкета диагностической успешности педагога, оценочный лист качества занятия, нарабатывается механизм отслеживания деятельности педагогов-исследователей через деятельность Научно-исследовательской лаборатории инновационного развития;

- разработана и реализована разноуровневая модель оценки эффективности педагогической деятельности

- апробирована в образовательном процессе технология проведения лекционных и практических занятий с использованием инструментов E-learning;

- создание банка учебно-методических комплексов (УМК) по дисциплинам на сайтах преподавателей в программе «Atutor»

- выработана единая педагогическая позиция через разработанную концептуальную программу воспитания и развития личности,

формирование определенных компетентностей через практическую реализацию Культурологической модели выпускника СППК;

- разработана модель психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, которая охватывает все основные направления деятельности образовательной организации через системную интегрированную работу психолога-методиста (психолога образования) и психолога-консультанта;

- внедрена система ежегодных внутренних грантов для преподавателей, активно внедряющих инновационные образовательные технологии;

- организована работа по проведению совместных мероприятий (презентаций, семинаров, круглых столов) для разработчиков новых изделий и технологий, преподавателей инновационных специализаций, производственников, представителей инновационных фирм для обмена опытом, мнениями и т.п. в результате которой была создана пилотные производственные площадки колледжа на базе ПО «Иртыш» и «Омскагрегат»;

- апробирован механизм проведения сетевых научно-практических конференций.

Разумное сочетание традиционных и инновационных форм внутриколледжной программы «Территория профессиональной компетентности» имеет своей целью, прежде всего, стимулирование процесса саморазвития педагогов. Среди этих форм – специализированные курсы для педагогов «Методическая грамотность», «Педагог в среде электронного обучения», «Школа начинающего педагога», «Психологическая азбука», «Интерактивные технологии обучения», «Английский язык: деловое общение» и др.; панорамы открытых занятий, педагогические гостиные и творческие мастерские, мастер-классы, педагогические чтения, конкурсы методических работ, организационно-деятельностные игры, психологические тренинги, а также организация работ по созданию электронного банка данных единого информационного педагогического ресурса (архива методматериалов, мультимедийных разработок, презентаций, разработок открытых занятий и т.п.)

Отбор форм и методов повышения квалификации в рамках программы обусловлен психологическими особенностями познавательной деятельности взрослых, поэтому учебный процесс предполагает креативное образование: использование нетрадиционных форм преподнесения материала, постановку проблемных вопросов, совместный поиск решений, стимулирование познавательной активности и творческого потенциала слушателей и лектора через преобразование их

внутреннего и внешнего мира, и строится с учетом следующих требований:

- реализации вариативности образовательных запросов;
- овладения способами самостоятельного познания и перехода в режим саморазвития;
- ориентации на удовлетворение потребности педагогов в неформальном профессиональном общении;
- ориентации на самоанализ собственной деятельности и осознание необходимости ее совершенствования;
- проблемного построения содержания лекций, семинаров, требующих от слушателей междисциплинарного синтеза;
- использования форм и методов учебной работы, носящих исследовательский характер и направленных на осмысление собственного педагогического опыта и творческую его переработку.

Только в прошлом учебном году педагоги СППК повысили свою компетентность в области информационных технологий, получив 124 сертификата:

- курсы «Пользователей ПК» (в течение года весь преподавательский коллектив);
- применение информационных технологий в преподавании предметов профессионального цикла (53 человека с разной степенью периодичности): «Компас», «Autocad», Coral Draw, 3D Max, «Консультант +»;
- применение информационных технологий при формировании интеллектуальной культуры студентов на основе материалов курсов Intel «Обучение для будущего» (9 человек);
- 8–16 часовые краткосрочные курсы 6 наименований посетили 37 педагогов, что составляет 45 % от общего контингента основного педагогического состава.

100 % педагогов СППК владеют основами компьютерной грамотности. 9 % педагогического коллектива приняли участие в педагогических исследованиях, представив свои исследовательские работы – они являются аспирантами и соискателями, работая в разных направлениях педагогической деятельности.

В настоящее время возникает необходимость поиска новых форм и методов организации образовательного процесса. Профессиональный и общекультурный уровень педагога, главного субъекта этого образовательного процесса, во многом зависит от его информированности. Эту функцию в СППК выполняет информационно-методический кабинет (с созданной медиатекой), цель которого – создание системы информационного сервиса, издание методической про-

дукции и распространение методических знаний, а также изучение и распространение передового педагогического опыта.

В рамках реализации программы «Территория профессиональной компетентности» будет организован и проведен конкурс методических работ педагогов «Методический вернисаж» по 4 номинациям: «Обучение + увлечение», «Моя образовательная авторская программа», «Мы печатаемся», «Созвездие игры». Такой конкурс по своей сути представляет панораму передового опыта, позволяет педагогическим коллективам лучше узнать своих коллег, а участникам – получить позитивную, доброжелательную оценку своей деятельности. Участие в конкурсе потребует большой теоретической и методической подготовки, а также подудит педагогов к рефлексии своей деятельности. Участие в конкурсах – это всегда праздник, новая ступень к мастерству и профессионализму, которые задают очередную более высокую планку и рождают стимулы к дальнейшему росту.

Сегодня мы можем сказать, что у нас накопился определенный опыт в систематизации и стабилизации методической работы, но это не значит, что мы удовлетворены достигнутыми результатами, мы продолжаем поиск путей решения обозначенных проблем. Еще не столь эффективен и результативен механизм выявления, обобщения и распространения передового педагогического опыта работы. Не сформирован механизм межведомственного сотрудничества в подготовке и переподготовке педагогических кадров, есть определенные сложности с внедрением интерактивных методов обучения в образовательный процесс, не всегда находят понимание инновационные методы и формы проведения запланированных мероприятий, в частности, проведение предметных олимпиад на основе спутниковых технологий.

В нашей образовательном учреждении немало педагогов-практиков высшей квалификационной категории, которые могли бы разрешить эту проблему, и такое взаимодействие будет способствовать изучению, обобщению и внедрению инновационного опыта в педагогическую практику, позволит привлечь внимание ученых, педагогов к разработке воспитательных и развивающих программ, методик и технологий, поиску оптимальных вариантов научно-методического и информационного обеспечения деятельности организаций дополнительного образования.

За научно-методическим обеспечением педагогической деятельности – будущее. Именно благодаря нему мы сможем поднять на новый, более высокий уровень качество педагогического труда, повысить мотивацию педагога к самосовершенствованию, саморегуляции и самореализации.

Литература

1. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 г. (приложение к приказу Минобрнауки России от 11.02.2002 № 393).
2. Асланова, С. Н. Методическая работа регионального колледжа: в постоянном творческом поиске [Текст] : материалы итоговой научн. конф. Невинномысского гум.-тех.о инс-та / С. Н. Асланова // Региональная наука – Отечеству. – Невинномысск, 2003.
3. Горová, В. И. Условия и факторы повышения эффективности функционирования методической службы в структуре региональной системы повышения квалификации [Текст] / В. И. Горová, О. Ф. Гагарина, Н. И. Бутенко. – Ставрополь, 2005.
4. Кочарян, Т. Э. Качественно новый подход к организации управления в учебном заведении [Текст] / Т. Э. Кочарян, А. В. Жигайлов // Проектирование инновационных процессов в социокультурной и образовательной сферах: матер. 6-й междунар. науч.-метод. конф. – Ч. 1. – Сочи, 2003.
5. Эльдяева, Э. Э. Решение проблемы качества образования в условиях колледжа [Текст] / Э. Э. Эльдяева, А. Б. Панькин / под науч. ред. Г. М. Борликова. – Элиста : Калмыцкий гос. ун-т, 2006.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

СИНЕБРЮХОВА В. Л.

г. Сургут, Сургутский государственный педагогический университет

В условиях модернизации всей системы российского образования одним из приоритетных направлений становится профессиональная подготовка будущих учителей начальной школы. Основной целью высшего педагогического образования является «такая подготовка студентов, которая обеспечила бы их способность к самостоятельному выбору способов и средств педагогической деятельности и принятию ими самостоятельных педагогических (в частности методических) решений» [2]. Это влечет за собой необходимость решения проблемы обновления содержания, форм и методов подготовки студентов к реализации учебно-воспитательных задач в образовательных учреждениях разных типов и видов. А. А. Вербицкий отмечал, что характерным направлением повышения эффективности вузовского обучения явля-

ется создание таких психолого-педагогических условий, в которых студент может занять активную личностную позицию и в наиболее полной мере раскрыться как субъект учебной деятельности [1].

На сегодняшний день в современной начальной школе функционируют различные образовательные системы: традиционная обновленная, развивающие – системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, образовательная система «Школа 2100», а также осуществляется работа по УМК «Гармония», «Начальная школа 21 века», «Школа России», «Классическая школа» и др. Равноправное существование разных систем обучения младших школьников, вариативность учебно-методических комплектов, тенденция к переориентации целей обучения с формирования у младших школьников знаний, умений и навыков на развитие личности вызывают изменения в содержании учебной дисциплины «Методика преподавания технологии с практикумом». В рамках данной дисциплины предусматривается овладение студентами теоретическими и общеметодическими основами формирования у младших школьников технологических знаний, трудовых умений и навыков, опыта практической деятельности по созданию объектов труда; а также освоение способов и приемов обработки основных материалов, рекомендуемых вариативными программами для начальной школы.

Реализовать намеченные задачи позволит использование таких методов обучения, которые обеспечат активную познавательную деятельность студента в процессе овладения содержанием учебной дисциплины и практическими умениями работы с различными материалами.

Одним из рациональных методов достижения поставленных задач является метод проектов. Понятие «проект», на сегодняшний день, распространен в разных сферах деятельности человека и, соответственно, обозначает разные виды его деятельности. При этом, по мнению А. В. Горячева, ведущим видом профессиональной деятельности в проектах может быть любая ее разновидность: экспериментально-исследовательская, проектно-конструкторская, производственная, информационно-аналитическая, научная, методическая, образовательная и т.д. Проектную деятельность студента можно рассматривать как модель профессиональной проектной деятельности учителя начальной школы.

Данный метод – не новый в педагогике. Его появление связывают с 20 гг. прошлого столетия в США. Изначально он именовался как метод проблем и отражал идеи гуманистического направления в философии и дидактике. Основателями метода проблем были

Дж. Дьюи и В. Килпатрик. Согласно данному методу, авторы строили обучение на активной основе, включая в деятельность ученика его интересы и потребности. Параллельно с данными взглядами в России возникает идея проектного метода, который изначально определялся как метод, устанавливающий связь теории с практикой.

Метод проектов характеризуется направленностью учебно-познавательной деятельности обучающихся на результат, который получается при решении практической или теоретической личностно-значимой и социально детерминированной проблемы. Данный метод с точки зрения педагогических технологий включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков обучающихся, умений конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

На основании данных характеристик можно обозначить цели реализации данного метода в процессе изучения методики преподавания технологии с практикумом, которые могут быть сформулированы следующим образом:

- овладение студентами теоретическими знаниями основ методики преподавания технологии, их практическое применение в решении конкретных проблем окружающей действительности.
- развитие у студентов умений работать с информацией, формулировать проблемы и находить их пути решения.
- развитие исследовательских и коммуникативных умений, навыков сотрудничества.
- развитие критического мышления студентов.

В процессе освоения содержания методики преподавания технологии с практикумом возможно применение разных видов проектов:

1 Информационные проекты. Данный вид проекта позволяет студентам овладеть способами поиска, получения и анализа психолого-педагогической и методической информации. Например, при выполнении проекта, «Каким должен быть урок технологии в начальной школе?» студентам необходимо проделать серьезную исследовательскую работу по анализу учебных и учебно-методических пособий, посвященных рассмотрению вопроса, изучению материалов периодических изданий, а также проанализировать деятельность учителя начальной школы в конкретной ситуации в массовой школе. Полученные результаты обязательно обрабатываются и готовятся к презентации, обсуждению и защите проекта.

2. Творческие проекты. Любой вид проекта требует творческого подхода. Творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов, которое предварительно оговаривается. Результаты данного вида проекта в рамках указанной нами учебной дисциплины могут быть представлены в виде макета газеты о достижениях в производстве или сельском хозяйстве; сценария видеофильма о производстве бумаги или ткани, плана сочинения об использовании современных методов в обучении младших школьников технологии, программы праздника народной игрушки или известных гончаров; защиты авторских программ по технологии, дизайна интерьера школы или кабинета технологии и т.д. Реализация творческих проектов позволяет студентам представить свое видение проблемы в необычной форме.

3. Практико-ориентированные (прикладные) проекты. Данный вид проекта позволяет решать конкретную проблему, в которой заранее обозначен результат, сориентированный на интересы самих участников. Важное место в освоении учебной дисциплины является создание комплекса дидактических и методических материалов. К ним мы относим исторические сведения об используемых на уроках технологии в начальной школе материалах (бумага, пластилин, ткань, бисер и т.д.) и инструментах (игла, ножницы, шило и т.д.); занимательные средства обучения младших школьников (сказки, загадки, пословицы, стихи, песенки, кроссворды и т.д.); серии заданий творческого характера и пр. Все это осваивается посредством выполнения студентами практико-ориентированных проектов. Кроме того, данный вид проекта обеспечивает необходимую теоретическую и материальную подготовку студентов к пробным урокам в начальной школе и к государственной педагогической практике.

4. Ролевые, игровые проекты. Данный вид проекта позволяет студентам принимать на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. В данном случае появляется возможность имитировать социальные и деловые отношения, осложняемые придуманными участниками ситуациями. В ходе изучения методики преподавания технологии с практикумом студентам нередко приходится сталкиваться с рядом проблем, решение которых должно быть осуществлено в процессе их выполнения. Например, «Особенности проведения экскурсии на производство», «специфика проведения внеклассной работы по трудовому обучению младших школьников» и другие. Данные проблемы моделируются посредством деловой игры, где чаще всего ее результатом становятся решения, принятые в ходе итоговой рефлексии. Занимая те или иные позиции, студенты пересматривают или утверждают в своих взглядах. Но в любом случае

данный вид проекта позволяет участникам заглянуть в суть проблемы с учетом выполняемой им роли.

5. Исследовательские проекты. Сущность данного вида проекта заключается в обосновании актуальности взятой для исследования темы, формулировании проблемы исследования, его объекта и предмета, цели и задач, определении методов исследования и источников информации, выдвижении гипотез решения обозначенной проблемы и разработке путей ее решения. Завершается работа над данным видом проекта обобщением полученных результатов, формулировкой полученных выводов. Результаты оформляются в виде текстовых, табличных, слайдовых и других материалов. Проекты данного вида в основном индивидуальные и применяются в виде курсовых и дипломных проектов.

Учитывая специфичность курса «Методика преподавания технологии с практикумом» (данная учебная дисциплина обеспечивает теоретическую и практическую подготовку студентов к организации и проведению уроков технологии в начальной школе), метод проектов мы использовали согласно требованиям, выделенным современными исследователями:

- наличие значимой в исследовательском и творческом плане проблемы, требующей интеграции знаний, поиска ее решения;
- практическая и познавательная значимость для участников результатов проекта;
- возможность самостоятельной деятельности обучающихся, доступность тематики, содержания и средств реализации проекта;
- возможность выдвижения разных гипотез, существования разных мнений и точек зрения.

В структуре рассмотренных нами разных видов проектов выделялись три основных этапа:

1. Подготовительный. На данном этапе студенты определяются с темой проекта, по необходимости распределяются в группы и в каждой из них выбирают ответственного. Четко обозначают проблему, над решением которой предстоит работать, определяют цели и задачи проекта, намечается примерное содержание предстоящей деятельности, выявляют способы сбора информации и реализации проекта в целом. При работе в группах назначаются ответственные за каждый аспект проблемы. В обязательном порядке прогнозируется ожидаемый результат.

2. Исследовательский. На данном этапе студенты работают самостоятельно, достигая намеченные цели и задачи исследования. Основными формами в данной виде деятельности являются сбор инфор-

мации, анализ опыта практической деятельности учителя и учащихся, наблюдение, анкетирование, опытно-экспериментальные исследования, подбор методик и диагностик, изготовление наглядных, методических и дидактических материалов, и т.д. Важную роль на данном этапе играет преподаватель, который выступает в образе координатора и консультанта. Необходимо отметить, что, осуществляя коррекцию деятельности студентов, не следует навязывать им свое мнение или идеи. Умелое руководство деятельностью студентов обеспечит высокую степень познавательной самостоятельности и творческой активности, а также позволит им приобрести опыт практической деятельности.

3. Итоговый. Реализация данного этапа позволяет подвести итоги проделанной работы. На нем обсуждаются результаты проведенного исследования: анализируются позитивные и негативные результаты, проводится анализ собранной информации, формулируются выводы. Выделяются трудности, имеющие место при реализации проекта. Продумывается формы представления результатов проделанной работы: слайдовая презентация, сборники материалов, доклады, видеофильмы, статьи, сборники, сценарии и т.д. Участники проекта отчитываются о результатах проделанной работы в выбранной заранее форме. Немаловажное значение на данном этапе имеет оценка деятельности студента. Если проект реализуется группой студентов, то обязательно выслушивается мнение ответственного за деятельность группы (он оценивает вклад каждого участника группы и группы в целом). Считаем важным выслушать мнение каждого участника группы о степени своего участия в реализации проекта, а также о влиянии проделанной работы на профессиональное становление как учителя начальной школы. Завершающим моментом на данном этапе является оценка преподавателем достигнутых студентами результатов. Оценку деятельности студентов мы осуществляем согласно следующим критериям:

- соответствие содержания теме исследования;
- логичность изложения материала;
- глубина и полнота исследования темы;
- уровень владения материалом;
- степень самостоятельности;
- оригинальность формы защиты проекта;
- эстетика оформления материалов презентации
- артистизм; культура речи, эмоциональность, грамотность;
- полнота, глубина, компетентность ответов на вопрос
- соответствие выступления регламенту защиты.

Использование метода проектов при изучении курса «Методика преподавания технологии с практикумом» студенты не только осваивают содержание данной дисциплины и овладевают навыками практической работы с различными материалами (бумагой, картоном, пластилином, тканью, глиной и т.д.) но и приобретают навыки самостоятельной исследовательской деятельности. Осуществляя работу над проектом, студенты совершенствуют умения, необходимые в профессиональной деятельности учителя начальной школы:

- критически оценивать информацию, полученную посредством анализа психолого-педагогической, методической и специальной литературы;

- критически оценивать вариативные программы и учебники по технологии для начальной школы;

- изучать, обобщать и грамотно использовать опыт учителей начальной школы в практической деятельности;

- грамотно подбирать методы и диагностические методики для получения достоверных результатов исследования;

- поэтапно выполнять самостоятельное исследование проблемы;

- грамотно, ярко и оригинально представлять результаты самостоятельной (групповой) деятельности;

- относительно объективно оценивать результаты самостоятельно деятельности;

- обосновывать результаты, формулировать выводы и методические рекомендации для любой категории участников образовательного процесса (учащихся, учителей, родителей, администрации и т.д).

Это далеко не все исследовательские умения, которые приобретают студенты в ходе работы над проектом.

Обобщая выше сказанное, хочется отметить, что использование метода проектов в процессе подготовки будущего специалиста позволит подготовить функционально грамотную личность, умеющую самостоятельно критически мыслить, решать проблемы, быть коммуникабельным. Проектный метод является косвенным методом обучения, поскольку в нем особую значимость приобретает не столько результат исследования, сколько сам процесс получения конкретного результата. Важными, на наш взгляд, является и те отношения, в которые вступает участник данного процесса, а так же его отношение к проблеме (интерес, познавательная активность, самостоятельность, инициативность и т.д.). В ходе выполнения проекта у студента формируются интеллектуальные, общетрудовые, и специальные знания, умения и навыки; воспитание у студентов инициативности, самостоя-

тельности, предприимчивости и профессионально-значимых личностных качеств и, прежде всего, целеустремленность, настойчивость, умение считаться с мнением других людей и т.д. Использование проектного метода в процессе овладения основами курса «Методика преподавания технологии с практикумом» обеспечивает реализацию межпредметных связей: с литературой, историей, математикой, педагогикой, психологией, а также с частнометодическими дисциплинами, изучаемыми в вузе.

Литература

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991.
2. Образовательная система «Школа 2100». Дошкольная подготовка. Начальная школа. Основная и старшая школа [Текст] : сб. программ. – М. : Баласс, 2004.
3. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. С. Петров / под ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. центр «Академия», 1999.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ В КУРСЕ ЛОГОПЕДИИ

БАБИНА Г. В., ТУШЕВА Е. С.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

Научно-практические аспекты диагностики и коррекции речевых нарушений являются существенными компонентами профессиональной подготовки учителя-логопеда, фундаментальными основами формирования его профессиональной компетенции. Качество подготовки учителя-логопеда напрямую связано с организацией образовательного процесса, с обновлением содержания, форм и методов профессионального обучения.

«Инновационные технологии диагностики и коррекции речевых нарушений» – интегративный курс, разработанный с целью повышения квалификации профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, осуществляющих подготовку логопедов в системе очного, заочного и послевузовского дополнительного профессиональ-

ного образования.

Курс ориентирован на повышение профессиональной компетенции профессором, доцентов, старших преподавателей, ассистентов, занятых в сфере преподавания курсов логопедии в педагогических вузах. В процессе его реализации решаются следующие задачи:

- расширение представлений об основных направлениях развития теории и практики подготовки специалистов в области логопедии на современном этапе;

- раскрытие потенциальных возможностей для профессионального саморазвития и самообразования преподавателя высшей школы;

- совершенствование умений, необходимых для моделирования значимых элементов профессиональной деятельности, относящихся к функционалу преподавателя, занятого подготовкой учителей-логопедов;

- накопление опыта разработки и практической реализации проектов, методик и технологий обучения студентов-логопедов, их подготовки к проведению логопедического обследования, диагностики и коррекции нарушений устной речи, письма и чтения у детей;

- ознакомление с нормативной документацией, регламентирующей деятельность учителей-логопедов.

Освоение содержания программы курса определяется рядом требований:

- повышение научного уровня содержания и организации учебных занятий (лекционных, лабораторных, педагогической практики студентов);

- овладение слушателями современными научно-обоснованными и наиболее адекватными содержанию учебной дисциплины приемами и средствами обучения;

- применение инновационных технологий в преподавательской деятельности в соответствии с решением стратегических, тактических, оперативных задач, связанных с предъявлением материалов учебных курсов;

- повышение уровня профессионально-педагогических умений (в области преподавания соответствующих разделов курса логопедии) от интуитивного или репродуктивного к творческо-репродуктивному и творческому.

- ориентация на развитие интегративных профессиональных умений: теоретико-аналитических, прогностических, конструктивных и организаторских;

- использование оригинальных способов решения педагогиче-

ских задач, направленность на поиск новых методик в ходе моделирования лекционных и лабораторных занятий по логопедии;

– развитие педагогического мастерства в учебной, воспитательной и научно-исследовательской работе со студентами.

В содержании курса предусмотрено аналитическое рассмотрение устоявшихся и спорных вопросов современной логопедии и смежных областей научного знания. Особое внимание уделяется раскрытию теоретико-методологических основ обсуждаемых проблем.

В структуре рассматриваемого учебного курса выделяется ряд содержательных компонентов: информативный, операционно-деятельностный, рефлексивный.

Реализация информативного аспекта повышения квалификации предусматривает актуализацию и пополнение знаний в области теории логопедии и ознакомление

– с новыми методиками и технологиями обследования детей с речевыми нарушениями;

– с различными подходами к анализу и трактовке материалов логопедического обследования;

– с концепциями, определяющими суть речевой диагностики и выбор путей коррекционного обучения.

Операционно-деятельностный компонент обучения находит отражение в моделировании элементов образовательной среды учителя-логопеда. В этой связи слушатели включаются в процесс создания конкретных проектов, схем, методик изучения и обучения детей с речевой патологией.

Актуализация рефлексивного компонента связана с развитием аналитических и прогностических способностей специалистов в области логопедии.

Программа данного учебного курса построена на модульной основе, по принципу взаимодополняемости. В предметном поле курса представлены теоретический и практический разделы.

Теоретическая часть посвящена рассмотрению концептуальных основ подготовки будущих специалистов к диагностике и коррекции речевых нарушений на современном этапе развития логопедии и смежных научных дисциплин. В содержании данного раздела программы предусмотрено: актуализация дискуссионных вопросов речевой диагностики, методически ориентированное описание теоретических основ проектирования и моделирования коррекционных занятий.

Модуль I. Концептуальные основы диагностики речевых нарушений на современном этапе развития логопедии.

В рамках раздела рассматриваются концептуальные подходы в

диагностике речевых нарушений [6, 7, 8], мультидисциплинарный характер научно-практических проблем диагностики в логопедии [3, 9, 10, 13], актуальные проблемы диагностики конкретных форм речевых нарушений, диагностика уровня готовности к обучению грамоте детей, поступающих в школу.

Модуль II. Концептуальные основы проектирования, моделирования и практической реализации соответствующих моделей коррекционного обучения в логопедии.

В ходе изучения данного раздела особое внимание уделяется научным основам использования специальных методик коррекции речевых нарушений при дизартрии у школьников [5], определению базовых предпосылок и приоритетных направлений коррекционного обучения школьников с недоразвитием речи [11, 12], клинико-психолого-педагогическим аспектам коррекционной работы с заикающимися школьниками [2], научным основам профилактической и коррекционной работы при нарушениях голоса у школьников, теоретическому обоснованию индивидуальных и фронтальных коррекционно-образовательных траекторий для школьников с нарушениями письма и чтения и ведущих направлений подготовки к обучению грамоте дошкольников и первоклассников с нарушениями речи [1, 4].

Практическая часть курса включает два модуля, в первом из них обсуждаются проблемы интенсификации применения технологий, направленных на овладение студентами содержательно-методическим аппаратом диагностики речевых нарушений, во втором – технологии преподавательской деятельности, определяющие освоение студентами различных аспектов повышения эффективности коррекционного обучения и воспитания школьников с нарушениями речевого развития.

Тема I. Интенсификация использования современных научно обоснованных методов, методик и приемов диагностики речевых нарушений у школьников.

В рамках данной тематики организуется разработка содержания и методик обследования речи и моторных функций школьников в целях диагностики дизартрии; рассматривается методическое и технологическое обеспечение диагностико-информационного аспекта изучения школьников с недоразвитием речи; анализируются возможности реализации междисциплинарного подхода в диагностике нарушений письма и чтения; раскрывается инструментальное использование методов комплексной диагностики заикания и личностных реакций заикающихся в условиях общения; обсуждаются вопросы организации и содержания диагностического обследования голоса учащихся; проходит практическое овладение методиками диагностики уровня готов-

ности к обучению грамоте детей с нарушениями речи.

Тема II. Повышение эффективности коррекционного обучения и воспитания учащихся с нарушениями речи.

В рамках данного раздела проводится обучение, направленное на реализацию коррекционно-обучающего потенциала содержания логопедических занятий при дизартрии у школьников; определяются интегративные составляющие деятельности учителя-логопеда в процессе коррекционного обучения школьников с недоразвитием речи; проводится работа по усовершенствованию содержания методик коррекции нарушений письма и чтения; рассматриваются вопросы организации и содержания дифференцированного коррекционного воздействия при заикании у школьников; отрабатываются вопросы содержательно-технологического обеспечения процессов предупреждения и коррекции нарушений голоса у школьников; определяются психолого-педагогические условия, содержание и методические варианты подготовки к обучению грамоте дошкольников с нарушением речи.

Осмысление научных, научно-методических и организационных проблем преподавания базовых разделов курса логопедии в вузе способно повлиять на качество профессиональной подготовки логопеда – изменить внутридисциплинарное и междисциплинарное структурирование, переосмыслить содержание учебных дисциплин, существенно расширить поле предметной подготовки логопеда на основе овладения инновационными коррекционно-педагогическими технологиями и комплексными методиками диагностики речевых нарушений.

Литература

1. Бабина, Г. В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи [Текст] : учеб.-метод. пособие / Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина. – М., 2005.
2. Белякова, Л. И. Логопедия. Заикание [Текст] / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – М., 2004.
3. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст] / В. П. Глухов. – М., 2005.
4. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, А. И. Венедиктова. – СПб. : изд-во «СОЮЗ», 2003.
5. Левченко, И. Ю. Технология обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Текст] / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. – М., 2001.
6. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М., 2003.

7. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека [Текст] / А. Р. Лурия. – М., 2000.
8. Методы обследования речи у детей [Текст] / под ред. Г. В. Чиркиной. – М., 2003.
9. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология [Текст] : монограф. сборник. – М. : Прометей, 2005.
10. Психолингвистика и современная логопедия [Текст] / под ред. Л. Б. Халиловой. – М., 1997.
11. Спирина, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Л. Ф. Спирина. – М., 2004.
12. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева. – М., 1999.
13. Хрестоматия по нейропсихологии [Текст] / под ред. Е. Д. Хомской. – М., 1999.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СЛУЖБ ДЕТСКИХ САДОВ КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА

БОЯДЖЯН Т. З.

г. Москва, Детский сад комбинированного вида № 1323

Взаимодействие человека с окружающим миром становится все более сложным. Влияние социально-стрессогенных факторов наиболее ярко проявляется в крупных городах: формирование «городского синдрома», урбанизация населения, повышенная невротизация. Отмечается увеличение количества детей с различными видами психического онтогенеза. К одним из самых распространенных отклонений в формировании у ребенка высшей психической деятельности относятся нарушения речевого развития. Для каждого возраста характерны свои речевые расстройства, хотя их строгой возрастной соотношенности не существует. Нарушения речи могут возникать при поражении центральных и периферических исполнительных уровней речевой системы. Их факторами могут быть как органические поражения мозга, так и функциональные нарушения. В работах Э. Г. Симерницкой (1985; 1991), ставшей инициатором нейропсихологической диагностики детей дошкольного возраста, приводятся результаты исследований речевых функций. Полученные данные позволяют утверждать, что в 5–6 лет особенно активно идет формирование речи у ребенка –

поражения различных мозговых структур приводят к качественно различным видам общего речевого недоразвития (ОНР).

Л. О. Бадалян выделил следующие группы речевых расстройств у детей в зависимости от причин их возникновения:

1. Речевые нарушения, связанные с поражением нервной системы:

- дизартрия – дефект, проявляющийся в расстройстве производства звуков речи, обусловленном нарушением иннервации речевой мускулатуры;

- алалия – системное недоразвитие речи вследствие поражения корковых речевых зон до начала формирования речи;

- афазия – распад отдельных компонентов речевой системы в результате поражения корковых зон.

2. Речевые нарушения, связанные с функциональными изменениями центральной нервной системы:

- заикание – нарушение плавности речи, непроизвольные задержки при произношении и повторении отдельных звуков, слогов;

- мутизм – отсутствие речевого общения с окружающими при сохранности функций речевого аппарата.

3. Речевые нарушения, связанные с дефектами строения артикуляционного аппарата.

4. Задержка речевого развития различного генеза – недоношенность, соматическая ослабленность, сенсорная депривация, педагогическая запущенность и т.д. (Л. О. Бадалян, 1984).

В этой связи особенно важным становится снабжение психологических кабинетов ДООУ комбинированного вида адекватным методическим оснащением. Тесты, нагрузочные пробы, коррекционные развивающие программы должны учитывать специфику развития личности и интеллектуальной сферы детей с речевыми расстройствами. Сотрудникам психологических служб данных дошкольных учреждений необходимо осваивать наряду с классическими инновационные психодиагностические методики.

На факультете повышения квалификации (ФПК) МГППУ в 2007 г. в рамках курса профессиональной переподготовки «Клиническая психология» разработан учебный модуль «Диагностика эмоционального развития дошкольников с общим недоразвитием речи». Слушателями учебного модуля являлись психологи, дефектологи и логопеды детских садов комбинированного вида г. Москвы. В качестве выпускной квалификационной работы им было предложено апробировать на базе детских садов № 1323 и № 2298 инновационную исследовательскую методику «Доминирующая мотивация», предложен-

ную И. Ю. Кулагиной и нацеленную на изучение структуры потребностей воспитанников детских садов с речевым недоразвитием, модификацию детского варианта Фрустрационного теста Розенцвейга (детский вариант), разработанную Т. Г. Визель, и модификацию проективной методики «Пиктограмма», предназначенную для выявления детской тревожности и страхов.

Попытка внедрения исследовательской методики «Доминирующая мотивация» выявила серьезные затруднения в восприятии старшими дошкольниками с ОНР стимульного материала. Дозированная поддержка экспериментатора оказалась малоэффективной. С другой стороны, использование данной методики в начальных классах ряда коррекционных (V вида) школ г. Москвы и Подмосковья принесло желаемый результат. Таким образом, апробация данного метода на базе ДОУ силами слушателей ФПК МГППУ показала, что тест «Доминирующая мотивация», предназначен для исследования ценностно-потребностной структуры личности детей более старшего возраста.

Напротив, апробация проективного Теста фрустрационных реакций Розенцвейга (модификация детского варианта методики) показала его высокую эффективность в плане выявления степени выраженности агрессивных и депрессивных тенденций в эмоционально-личностной сфере дошкольников с речевой патологией. Модификация теста состояла в следующем: в первой серии эксперимента детям предъявлялись стандартные картинки теста с изображенными на них ситуациями взаимодействия двух человек (двух детей или ребенка и взрослого), между которыми происходит некий диалог. Реплика одного известна (она записана на рисунке), за второго собеседника предлагается ответить испытуемому.

Ребенку предлагалось придумать, что ответит один из персонажей картинки на фрустрирующую реплику собеседника. Во второй серии в каждую картинку добавлялся образ родителей (или одного из них), и ребенок отвечал на вопросы снова, но уже в «присутствии родителя». В результате обнаруживалось наличие или отсутствие расхождения в реакции подростка на различные ситуации без родителя и в его присутствии.

Вторая серия эксперимента проводилась по прошествии в среднем около месяца после первого предъявления методики. Выбор такого промежутка времени объясняется двумя причинами. С одной стороны – этот срок достаточно длительный, чтобы ребенок забыл свои ответы на вопросы методики, и таким образом мы избегаем формальных ответов, копирующих реакции испытуемого в одних и тех же ситуациях при первом и втором (модифицированном) предъявлении. С

другой стороны, этот срок не настолько длительный, чтобы у ребенка изменилось отношение к родителям или собственные поведенческие характеристики. Таким образом, расхождения, обнаруженные в реакциях ребенка на одну и ту же ситуацию при актуализированном образе родителя и без него отражают характер влияния образа родителей на его поведение.

В случае детей с ОНР было зафиксировано инфантилизирующее воздействие образа «значимого другого» на эмоциональные реакции дошкольников, что свидетельствует о дезадаптивных гиперопекающих стилях детско-родительского взаимодействия и позволяет определить пути коррекционной работы с дошкольниками и их родителями.

Столь же адекватной цели исследования оказалась модификация методики «Пиктограмма». В предлагаемый детям набор слов включались слова и словосочетания эмоционально-провокативного характера, например «Девочка плачет», «Мальчик обиделся», «Детям весело» и пр. К каждому слову или словосочетанию ребенок должен нарисовать картинку, которая хоть чем-то напомнит ему значение предъявленного слова, и объяснить экспериментатору, что изображено на рисунке, и чем именно данная картинка напоминает стимульное слово. Все ответы детей фиксировались в специальных протоколах.

Протоколы детей с ОНР к методике «Пиктограмма», включающей в себя слова и словосочетания эмоционально-насыщенного характера свидетельствуют о высоком уровне тревожности и страхов старших дошкольников с речевой патологией. Полученные результаты позволили скорректировать психотерапевтические программы психологических служб данных ДООУ.

Основным и наиболее значительным результатом проведенной исследовательской работы послужил вывод о необходимости тщательной предварительной апробации всех предлагаемых к внедрению в коррекционных детских садах инновационных методов психолого-педагогической и дефектологической диагностики, поскольку не все из них могут оказаться валидными и надежными.

Литература

1. Бадалян, Л. О. Детская неврология [Текст] / Л. О. Бадалян. – М. : Медпресс, 1998.
2. Бардышевская, М. К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей [Текст] / М. К. Бардышевская, В. В. Лебединский. – М. : УМК «Психология», 2003.

3. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии [Текст] / Т. Г. Визель. – М. : Астрель, 2005.

4. Симерницкая, Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе [Текст] / Э. Г. Симерницкая. – М. : МГУ, 1985.

5. Симерницкая, Э. Г. Нейропсихологическая методика экспресс-диагностики [Текст] / Э. Г. Симерницкая. – М. : Знание, 1991.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

НОВИКОВА Н. И.

г. Новокузнецк, Новокузнецкий строительный техникум

Современный этап развития общества предполагает активное внедрение математики в различные отрасли строительства, что значительно усиливает внимание к проблеме профессиональной направленности обучения математике студентов средних профессиональных учебных заведений.

В трудах Ф. С. Авдеева, В. А. Гусева, С. Н. Дорофеева, Т. А. Ивановой, Ю. М. Колягина, Г. Л. Луканкина, А. Г. Мордковича, Е. Н. Перевощиковой, Г. И. Саранцева и других выделяется четыре основных направления в исследовании проблемы профессиональной направленности обучения математике студентов строительных специальностей.

Представители первого направления исследуют данную проблему в общем его методическом аспекте; выявляют средства, пути, условия, способствующие наиболее эффективной реализации принципа профессиональной направленности (Г. А. Бокарева, С. В. Плотникова, С. И. Федорова и др.).

Ряд исследователей связывают профессиональную направленность с применением математических знаний и методов в профессиональной области (Т. Н. Алешина, Е. В. Василевская, Р. М. Зайкин, Р. П. Исаева, И. Г. Михайлова, С. В. Плотникова, Я. Н. Трофимова, Н. В. Чхаидзе и др.).

Представители третьего направления раскрывают значение профессиональной направленности как средства мотивации учебной деятельности студентов (В. В. Василевская, Р. М. Зайкин, А. Б. Каганов, С. В. Плотникова и др.)

Наиболее содержательный вариант профессиональной направ-

ленности отражен в четвертом направлении (Н. Р. Жарова, Р. А. Жаренкова, Р. А. Исакова и др.). Он соотносится с личностной направленностью процесса обучения и подразумевает такое использование педагогических средств (содержания, форм, методов обучения), которое, обеспечивая усвоение студентами программного объема знаний, умений и навыков, способствует формированию и развитию профессиональных качеств личности. В работах данного направления выделяется ряд профессионально значимых качеств личности техника-строителя:

- понимание роли математики в профессиональной деятельности техника-строителя;
- приобретение студентами знаний, умений и навыков, необходимых для успешного усвоения ими других дисциплин, качественного выполнения курсового и дипломного проектирования;
- умение осуществлять адекватный выбор того или иного математического метода при решении определенной прикладной задачи;
- умение найти соответствующий поставленной задаче способ ее решения в литературе или другом источнике информации;
- умение самостоятельно решать математические задачи;
- умение анализировать результаты, сравнивать различные способы решения одной и той же задачи, проявлять инициативу и активность;
- умение адекватно оценивать свою деятельность и т. д.

Однако выделенные качества имеют весьма обобщенный характер и не отражают специфики профессиональной деятельности техника-строителя. В частности, у студентов не формируются:

- представление о взаимосвязи содержания математического образования и содержания дисциплин специализации (предметный аспект);
- интеллектуальные умения, обусловленные характером профессиональной деятельности (интеллектуальный аспект); восприятие математики как средства профессионального совершенствования своей личности (мотивационный аспект).

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что существуют противоречия между возможностями математической подготовки в развитии профессиональных качеств личности техника-строителя и традиционной практикой математического образования в средних профессиональных учебных заведениях строительного профиля.

Пути реализации профессиональной направленности рассмотрены в работах Т. М. Алиевой. Это:

- сообщение учащимся о возможных практических областях

применения изучаемого материала.

- использование производственно-технического материала при формировании понятий по математике.
- решение задач с производственным содержанием.
- применение на уроках математики учебной инструкционно-технологической документации.
- проведение лабораторно-практических работ по математике производственного характера.
- изготовление учебно-наглядных пособий (технические схемы, таблицы, плакаты, эскизы и др.) и моделей производственных деталей с объяснением их геометрических форм и назначения.

Использование для самостоятельной работы учащихся различного рода заданий, содержащихся в учебно-технологической документации; конкретных расчетных работ, выполнение которых связано с применением знаний и умений по общетехническим и спецдисциплинам и математике, способствует формированию у учащихся навыков творческой деятельности.

Усиление профессиональной направленности обучения математике в средних профессиональных учебных заведениях строительного профиля может быть достигнуто:

1. Совершенствованием содержания теоретического материала, что предполагает:

- мотивационное обеспечение учебной работы;
- прогнозирование перспектив использования теоретического материала;
- обогащение курса вопросами проблемного характера, создание проблемных ситуаций, важных как в образовательном, так и в прикладном аспектах.

2. Внесением определенных изменений в совокупность задач, решаемых на практических занятиях. Это предполагает:

- увеличение удельного веса задач, представляющих интерес с точки зрения одной из общетехнических или профилирующих кафедр;
- усиление внимания к обучению студентов математизации ситуаций через решение специально подобранные задач.

3. Развитием навыков исследовательской и поисковой работы.

Профессиональная подготовка диктует следующие требования к межпредметным связям:

- специальность должна быть основой разносторонней подготовки квалифицированных техников;
- профессиональная подготовка в строительных техникумах

должна быть непрерывной и вестись одновременно и в тесном взаимодействии с общетеоретическими и общетехническими дисциплинами;

- взаимосвязь между общетеоретическими, общетехническими и специальными курсами должна осуществляться так, чтобы изучаемые в этих предметах объекты исследования рассматривались с различных точек зрения.

Осуществление межпредметных связей математики и специальных дисциплин способствует повышению уровня как математической, так и профессиональной подготовки будущего специалиста:

- реализация межпредметных связей в процессе обучения, математике позволяет улучшить качество математического образования и обеспечивает формирование профессиональных знаний, умений и навыков;

- средством реализации межпредметных связей математики с другими дисциплинами являются межпредметные задачи, решение которых способствует формированию у студентов мотивации изучения математики и профессиональной направленности обучения.

Использование в практике преподавания межпредметных связей осуществляется двумя способами.

Первый способ – методический. При этом главное внимание следует уделять согласованию программ разных дисциплин:

- установлению временного соответствия изучаемых понятий;
- понятийному согласованию курсов;
- приведению содержания общеобразовательных курсов в соответствие с требованиями, предъявляемыми общетехническими и специальными дисциплинами;
- стандартизации, однотипности, употреблению одинаковых понятий, формул и обозначений при изучении различных курсов, использованию «перекрестных» ссылок между различными дисциплинами.

Второй способ – организационный. Он определяет формы, в которых можно реализовать первый способ:

- составление структурно-логических схем, в которых решены общие точки соприкосновения между программными материалами разных дисциплин;
- проведение совместных практических, лабораторных занятий, обзорных лекций, практических занятий интегрированного характера;
- организация факультативов, на которых рассматриваются за-

дачи прикладного содержания, направленные на формирование основных умений и навыков, необходимых для улучшения качества подготовки специалиста.

Практическая реализация принципа профессиональной направленности в данном контексте заключается в целенаправленном развитии у студентов интереса к изучаемой дисциплине, активному выполнению различных учебных заданий, а затем – к выработке потребности применять полученные знания и умения в практических ситуациях.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

РУБЦОВА И. П.

с. Батырево Республики Чувашия, Профессиональное училище № 7

Известно, что любое образовательное учреждение проходит несколько этапов своей деятельности: становление (новостройка или смена состава образовательного учреждения), функционирование (когда на основе существующих стабильных параметров, инструкций, учебно-методических комплексов организован образовательный процесс) и развитие (когда прежнее содержание образования и воспитания, а также технологии обучения и воспитания входят в противоречия с новыми задачами, условиями образовательного учреждения). Именно в этом случае возникает потребность в инновационной работе.

Однако подходить к этому нужно очень аккуратно, внимательно проанализировав истоки необходимости данной работы и самое главное, ее возможные негативные последствия для каждого из участников образовательного процесса. Необходимо помнить, что объектом инновационной деятельности, в конечном счете, всегда являются дети, что педагогические ошибки, допущенные в работе, трудно поправимы. Появилось большое количество педагогических коллективов, которые успешно внедряют инновационные технологии.

Основная цель инновационной образовательной деятельности в РГОУ НПО «ПУ № 7» Минобразования Чувашии – создание условий для сформированности личности будущего специалиста, опирающегося на профессиональные компетентности, способного гибко реагировать и активно включаться в экономическую политическую и общественную ситуацию. В РГОУ НПО «ПУ № 7» Минобразования Чува-

шии ведутся поиски модели инновационной деятельности учреждения начального профессионального образования, отвечающей характеру социальной открытости рыночных отношений, утверждающихся в нашем обществе.

Анализ ситуации в системе профессионального образования показывает, что существует разрыв между теми требованиями, которые формируются общемировыми тенденциями, государственной политикой к системе профессионального образования в целом, к выпускнику этой системы и самой системой подготовки.

Это проявляется в:

- устаревании стандартов и программ профессионального образования и отсутствии механизмов их быстрого обновления;
- отсутствии механизмов учета потребностей предприятий, организаций, населения в востребованных перспективных профессиях.

Из поля зрения выпадают такие понятия, как общее развитие учащихся, интересы личности. Решение этой проблемы для нашего училища видится в разработке прогностической модели компетентного специалиста.

Выпускник профессионального училища – это зрелая личность, которая выходит на рынок труда со своим «товаром» – профессией, уровнем квалификации, мастерством. Поэтому очень важно не только овладеть профессией, но и овладеть определенными компетенциями, чтобы качество «товара» соответствовало требованиям «потребителя» (работодателя). Важнейшими требуемыми внутренними критериями выпускника являются:

- здоровье (физическое и психическое);
- общий интеллект;
- устойчивая профессиональная мотивация.

Успешность выпускника невозможна без сформированной компетенции. Понятие «компетентность» тесно связано с квалификационными характеристиками специалиста, которые отражены в модели специалиста.

Модель выпускника представляет собой развернутую характеристику конечного результата педагогического коллектива, училища. Научное описание модели выпускника необходимо, во-первых, для определения индивидуальных и личностных качеств, которыми будут обладать выпускники, во-вторых, для определения педагогических целей и содержания образования, в-третьих, для отбора педагогических технологий, обеспечивающих достижение этих целей.

Профессионально компетентный выпускник РГОУ НПО «ПУ № 7» Минобразования Чувашии должен обладать следующими про-

фессиональными качествами:

1. Познавательные интересы и профессиональные знания и умения.

- профессиональная готовность, способность к повышению профессиональной квалификации;
- осознанные профессиональные интересы и их реализация;
- способность использовать знания и профессиональные умения на практике;
- рациональная организация труда, самообразование;
- достижение уровня компетенции, соответствующего требованиям на рынке труда;
- умение адаптироваться в современных социально-экономических и производственных условиях.

Надпрофессиональными качествами:

2. Социально-коммуникативные умения.

- умение устанавливать конструктивные отношения в трудовом коллективе;
- умение разрешать конфликты;
- умение самостоятельно принимать решения и осознавать меру ответственности за них;
- умение отстаивать свои взгляды и убеждения;
- социальная активность;
- культура речи.

3. Психологические качества.

- ведение здорового образа жизни;
- осознанное отношение к физической культуре.

4. Творческий потенциал.

- разносторонние интересы;
- эстетическая и этическая культура;
- творческая активность на оптимальном для каждого учащегося уровне;

- творческое мышление;
- способность к самоопределению и самореализации

5. Ценностный потенциал.

- стремление осмыслить понятия: честь, долг, ответственность, профессиональная гордость, гражданственность, отечество, семья, культура;
- экология и безопасность жизнедеятельности;
- признание свободы слова и культуры других людей;
- самоуважение, самодостаточность, уверенность в завтраш-

нем дне;

- восприятие человеческой жизни как главной ценности;
- уважение и защита прав человека;
- адекватная самооценка, рефлексия;
- оптимизм и настойчивость в преодолении трудностей.

В профессиональной школе, в нашем училище, сложилась ситуация, когда в одних учебных заведениях стали разрабатываться и реализовываться вариативные воспитательные практики, а в других продолжали действовать традиционные планы воспитательной работы. Это потребовало комплексного анализа основных тенденций развития воспитательной деятельности и разработки концептуальных основ развития воспитания училища. Результатом этой работы стала Программа развития воспитания РГОУ НПО «ПУ № 7» Минобразования Чувашии на 2005–2010 гг.

Программа представляет собой документ, являющийся нормативной основой инновационной работы по развитию воспитания в училище.

Цель программы – повышение воспитательного потенциала участников образовательного процесса в училище. Задачи программы:

- разработать критерии уровня сформированности компетенций выпускника училища;
- создать методическое и организационное обеспечение для воспитания востребованных качеств у будущих рабочих;
- изучить опыт современных отечественных и международных традиций с учетом адаптации к условиям социума ПУ № 7;
- обеспечить интегрированность учебного и воспитательного процесса для обеспечения потребностей личностных качеств обучающихся, востребованных потребителями образовательных услуг.

Основные условия для реализации Программы развития воспитания учащихся РГОУ НПО «ПУ № 7» Минобразования Чувашии на 2005–2010 гг.:

- формирование здоровьесберегающего социокультурного образовательного пространства;
- системное управление воспитательной деятельностью;
- обеспечение учебно-воспитательной деятельности необходимыми высококомпетентными кадрами;
- учебно-методическое обеспечение воспитательной деятельности;
- активизация сотрудничества с социальными партнерами в целях формирования воспитанной личности.

Организация контроля выполнения Программы:

- организация мониторинга системы воспитательной деятельности ПУ № 7

- поэтапное рассмотрение итогов работы на заседаниях органов коллективного управления – собраниях, совете руководства училища, педсовете.

Оценка эффективности воспитательной деятельности осуществляется по конечным результатам учебно-воспитательной и социокультурной деятельности каждой учебной группы и всего училища в целом. Критериями эффективности воспитательного процесса являются:

- уровень воспитанности и воспитуемости, развития личностных и профессиональных качеств, и уровень гражданской зрелости учащихся имеют позитивную тенденцию роста;

- состояние здоровья не ухудшится к концу обучения в училище;

- система взаимоотношений между субъектами образовательного пространства имеет гуманистические и демократические характеристики; включенность и активность преподавателей и учащихся в деятельность структурных компонентов воспитательной работы обеспечивает стабильность и эффективность их функционирования.

Результативность воспитательной деятельности училища определяется по следующим показателям:

- положительные отзывы социальных партнеров (населения, родителей, республиканских и городских комитетов, комитетов по делам молодежи, спортивных комитетов, региональных и других органов власти и управления образованием, правоохранительных органов):

- наличие наград и призов, грамот и поощрений; популяризация собственного опыта (организация и участие в научно-практических конференциях по проблеме воспитания, взаимодействия со средствами массовой информации);

- массовость учащихся в проводимых мероприятиях; нормальный психолого-нравственный и эстетический облик учащихся;

- межличностные отношения, основанные на гуманистических принципах воспитания; наличие межпоколенческих связей: отношение к училищу выпускников;

- сформированность ключевых компетенций выпускника училища.

РАЗДЕЛ 5

Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики

СОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ РАБОТНИКАМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

ИЛЬЯСОВ Д. Ф.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

МОСКВИНА Л. А.

г. Озерск Челябинской области, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение № 58 «Жемчужинка»

Современные тенденции в системе образования вообще и дошкольного образования в частности обуславливают широкие возможности для осуществления профессиональной деятельности. В соответствии с действующим законодательством сегодня педагогам предоставлено право на выбор и реализацию программ обучения и воспитания детей из нескольких альтернативных вариантов и даже на разработку собственной программы и дидактических материалов к ней. При этом он сориентирован на реализацию технологий личностно ориентированного взаимодействия с детьми. Кроме того, педагог получил широкие права в участии в государственно-общественном управлении ДОУ.

Безусловно, все это отражается на повышении требований к уровню его профессиональной квалификации. Одновременно с этим во многих нормативно-правовых документах говорится о необходимости специальных мер поддержки педагогических работников, создания условий для совершенствования их квалификации. Среди последних наиболее крупных правительственных документов, в которых

идет речь об адресной системе поддержки педагогических работников, можно назвать Приоритетный национальный проект «Образование».

Логическим продолжением формирующейся системы государственной поддержки образовательных учреждений и педагогических работников можно считать деятельность руководителя ДООУ по налаживанию системы управленческого содействия педагогическим работникам в совершенствовании их профессиональной квалификации.

Нами разработана и в течение нескольких лет проходила апробацию в ДООУ № 58 г. Озерска Челябинской области система управленческого содействия педагогическим работникам в совершенствовании их профессиональной квалификации. Остановимся на характеристике особенностей данной системы и подходах к ее реализации в управленческой практике.

Проектирование системы управленческого содействия осуществлялось в лучших традициях системного и деятельностного подходов. В соответствии с системным подходом в структуре системы нами выделены: целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты.

Целевой компонент включает все многообразие целей и задач управленческого содействия педагогическим работникам ДООУ в совершенствовании их профессиональной квалификации. Содержательный компонент отражает различные аспекты взаимодействия и сотрудничества педагогических работников и администрации ДООУ. Процессуальный компонент определяет наиболее целесообразное сочетание форм, методов и средств управленческого содействия педагогическим работникам. Наконец, результативный компонент устанавливает ожидаемые результаты соответствующей деятельности. Причем речь идет как о промежуточных, так и о конечных результатах управленческого содействия.

Деятельностный подход позволил спроектировать процесс управленческого содействия педагогическим работникам и совершенствование их профессиональной квалификации на каждом из трех этапов: ценностно-ориентационном, содержательно-моделирующем и творчески-преобразующем. На каждом из этапов происходит изменение старых и возникновение новых форм управленческого содействия и, как следствие, совершенствование профессиональной квалификации педагогических работников.

Мы исходили из того, что основной функцией цели является планирование ожидаемого результата процесса управленческого содействия. В качестве ожидаемого результата проектируемой системы

нами рассматривается совершенствование профессиональной квалификации педагогических работников ДОУ, достаточной для достижения высокого качества дошкольного образования. Соответственно подобную формулировку имеет и цель данной системы.

Исходя из этого, мы определили задачи управленческого содействия педагогическим работникам в совершенствовании их профессиональной квалификации на каждом из трех этапов: ценностно-ориентационном, содержательно-моделирующем и творчески-преобразующем. Мы исходили из того, что достижение задач на каждом из трех этапов в своей целостности будет способствовать достижению общей цели проектируемой системы.

Так, на ценностно-ориентационном этапе задачами управленческого содействия являются:

- преодоление у педагогических работников устоявшихся стереотипов в осуществлении профессиональной деятельности;
- формирование у педагогических работников потребности в личностно ориентированном взаимодействии с детьми.

На содержательно-моделирующем этапе реализации системы выделены следующие задачи:

- закрепление у педагогических работников новых приоритетов и способов педагогической деятельности в условиях государственно-общественного подхода к управлению;
- побуждение педагогических работников к освоению способов эффективного личностно ориентированного взаимодействия с детьми.

На последнем – творчески-преобразующем этапе поставлены такие задачи:

- развитие у педагогических работников способностей творческой интерпретации подходов к осуществлению педагогической деятельности;
- ориентирование педагогических работников на самореализацию, саморазвитие и самосовершенствование в профессиональной деятельности.

Содержательный компонент проектируемой системы предполагает смысловое наполнение содержанием ведущих для организуемого процесса управленческого содействия направлений профессиональной деятельности педагогических работников ДОУ. Причем в качестве ведущих направлений выбраны те из них, которые обусловлены особенностями осуществляемой профессиональной деятельности в современном ДОУ. К их числу отнесены:

– изменение государственной политики в области образования подрастающего поколения и переход на государственно-общественную модель управления ДОУ;

– переход на новое содержание дошкольного образования и расширение прав педагогических работников в использование инновационных методик и технологий воспитания и обучения детей;

– кардинальное изменение характера взаимодействия субъектов образовательных отношений в ДОУ и внедрение личностно ориентированной системы взаимодействия с детьми.

Далее было определено смысловое наполнение содержанием названных ведущих направлений профессиональной деятельности педагогических работников в ДОУ.

В качестве смыслового наполнения содержания первого направления управленческого содействия отнесено:

– обеспечение паритета государственной и общественной составляющей в управлении ДОУ;

– повышение меры ответственности педагогических работников за качество воспитания и обучения детей, осуществление профессиональной деятельности и принимаемые решения;

– развитие управленческой культуры педагогических работников и вовлечение их в органы педагогического самоуправления и общественного управления ДОУ.

В содержание второго направления управленческого содействия включено:

– убеждение педагогических работников в «моральном устаревании» содержания используемых в ДОУ программ, а также выявление многообразия подходов к обновлению содержания дошкольного образования;

– предоставление педагогическим работникам права выбора нового содержания воспитания и обучения детей, создание предпосылок для обеспечения вариативности содержания дошкольного образования;

– обеспечение единства «содержательного пространства» в ДОУ в условиях вариативности содержания дошкольного образования.

Третье направление управленческого содействия в содержательном плане представлено следующим образом:

– изменение парадигмы взаимодействия педагогических работников и детей в ДОУ, ориентация на ребенка как субъекта познавательной деятельности;

- овладение педагогическими работниками методами и приемами личносно ориентированного взаимодействия с детьми;
- создание в ДОО системы субъект-субъектного взаимодействия различных участников образовательных отношений, формирование атмосферы психологической свободы и творчества.

Процессуальный компонент представлен тремя составляющими: формами, методами и средствами управленческого содействия. Причем их отбор осуществляется в соответствии с поставленными задачами и смысловым наполнением содержания каждого из трех направлений управленческого содействия.

К числу основных форм управленческого содействия педагогическим работникам в совершенствовании их профессиональной квалификации целесообразно отнести управленческое консультирование, наставничество и партнерство.

Под управленческим консультированием нами понимается форма управленческого содействия, заключающаяся в разъяснении педагогическим работникам дошкольного образовательного учреждения различных вопросов, возникающих по ходу их профессиональной деятельности.

Под наставничеством подразумевается форма управленческого содействия, выражающаяся в воспитании (шефстве), профессиональной подготовке и адаптации молодых сотрудников в дошкольном образовательном учреждении и предполагающая передачу профессионального опыта наставника и привитие культуры труда и корпоративных ценностей молодому педагогу.

Партнерство определяется как форма управленческого содействия, являющаяся регулятором взаимодействия педагогических работников друг с другом и администрацией дошкольного образовательного учреждения, позволяющая педагогическим работникам не только свободно выражать свои профессиональные интересы, но и находить педагогически обоснованные способы их реализации в процессе деятельности.

Выбор форм управленческого содействия, направленных на реализацию цели проектируемой системы, определяется поэтапным включением педагогических работников в ценностно-ориентационное, содержательно-моделирующее и творчески-преобразующее направления профессиональной деятельности. Подчеркнем, что выбор той или иной формы зависит не только от содержания управленческого содействия, но и от особенностей контингента педагогических работников ДОО.

Так, на первом – ценностно-ориентационном этапе преимущественное значение следует уделить управленческому консультированию. Назначение консультирования состоит в том, чтобы разъяснять педагогическим работникам различные вопросы, возникающие по ходу осуществления ими профессиональной деятельности. Наличие соответствующих вопросов у педагогических работников обусловлено изменением подходов к выстраиванию системы управления ДОУ, внедрением лично ориентированной модели взаимодействия субъектов образовательных отношений, а также включением в процесс обновления содержания дошкольного образования. Практика показывает, что эти и некоторые другие вопросы не входят в содержание профессиональной квалификации педагогических работников. Поэтому требуется оказание им адресной помощи в освоении соответствующих теоретических представлений и способов практической деятельности. На первом этапе в силу поставленных нами задач подобная помощь может быть реализована через систему управленческого консультирования.

Консультирование направлено на удовлетворение потребностей педагогических работников в определенной информации, на оказание им помощи в освоении конкретных способов педагогической деятельности. При этом основанием для выстраивания системы управленческого консультирования могут быть затруднения и проблемы, которые обнаруживаются в ходе анализа профессиональной деятельности педагогических работников.

Заметим при этом, что на основе полученной информации о качестве осуществляемой профессиональной деятельности можно проектировать содержание консультаций и адресно предлагать их конкретным педагогическим работникам. Например, в содержание консультаций на первом этапе могут быть включены такие вопросы, как:

- государственно-общественный подход к образованию; соотношение государственной и общественной составляющей в управлении дошкольным образовательным учреждением;
- основные направления реализации приоритетного национального проекта «Образование» и его роль в повышении качества дошкольного образования;
- педагогическое самоуправление и условия его эффективного функционирования; развитие управленческой культуры педагогических работников в системе педагогического самоуправления;
- лично ориентированная модель взаимодействия взрослых и детей и ее преимущества перед традиционными подходами к организации процесса воспитания и обучения детей.

На втором – содержательно-моделирующем этапе ведущее место занимает наставничество как форма управленческого содействия. Его назначение состоит в том, чтобы не навязывать педагогическим работникам какие-то схемы (или «рецепты») осуществления профессиональной деятельности, а поддерживать и направлять их самостоятельную деятельность. Однако в данном случае речь идет не о поддержке каких-то абстрактных инициатив педагогических работников, а только тех из них, которые согласуются с проводимой администрацией ДОО политикой. В таком случае у администрации появляется возможность корректно побуждать педагогических работников к достижению основных задач второго этапа. Напомним, что они связаны с закреплением у педагогических работников новых приоритетов и способов педагогической деятельности в условиях государственно-общественного подхода к управлению, а также побуждением их к освоению способов эффективного лично ориентированного взаимодействия с детьми.

Учитывая условия, в которых осуществляется профессиональная деятельность педагогических работников, в лице наставников целесообразно видеть не только представителей администрации (как наиболее квалифицированных специалистов), но и руководителей методических служб, методических объединений, а также педагогических работников, имеющих опыт в данном направлении профессиональной деятельности и добившихся здесь значительных результатов.

Наставничество в процессе осуществления профессиональной деятельности имеет свою специфику. Его специфика определяется индивидуальными особенностями самих педагогических работников, их направленностью на взаимодействие с другими людьми и, вообще говоря, с наставниками. Исходя из этого, наставник может рекомендовать педагогическим работникам различные способы развития собственной профессиональной квалификации. Например, речь может идти об активном включении в методическую работу и ее различные формы (единая методическая тема, методические объединения, психолого-педагогические семинары, творческие микрогруппы, школы эффективного педагогического опыта и т.п.), а также разработке и реализации индивидуальной программы развития профессиональной квалификации.

Творчески-преобразующий этап характеризуется использованием такой формы управленческого содействия как партнерство. В партнерские отношения с педагогическими работниками могут вступать другие педагоги, а также те, кто оказывает содействие педагоги-

ческим работникам в развитии их профессиональной квалификации. Это может быть и директор ДОО, и его заместители.

В организационном плане эти категории людей могут быть объединены по-разному. Например, речь может идти о методическом объединении педагогических работников, творческой педагогической лаборатории, рабочей группе или профессиональном объединении педагогов.

В содержательном плане взаимодействие партнеров направлено на поиск наиболее целесообразных форм и способов решения конкретных задач третьего этапа. Напомним, что здесь предполагается развитие у педагогических работников способностей творческой интерпретации подходов к осуществлению педагогической деятельности, а также содействие им в самореализации, саморазвитии и самосовершенствовании в профессиональной деятельности.

Появление перед педагогическими работниками схожих задач побуждает их вступать в партнерские отношения как друг с другом, так и со своими более опытными коллегами. Члены таких партнерских групп могут быть вовлечены в обсуждение тех проблем, которые им мешают в решении поставленных задач. Их совместная деятельность может способствовать разработке общего методического замысла в решении этих задач.

Помимо форм составляющими процессуального компонента системы являются и методы. Поскольку управленческое содействие целесообразно рассматривать как аспект управления персоналом, то и методы управленческого содействия имеет смысл связывать с методами управления персоналом. Поэтому в качестве методов управленческого содействия выделим методы стимулирования и методы контроля.

Определяя методы стимулирования, имеет смысл принимать во внимание методы морального и методы материального стимулирования. Говоря о методах контроля, целесообразно отметить самоконтроль, взаимный и административный контроль. Причем в случае, когда речь идет об административном контроле, важно помнить, что его реализация осуществляется в условиях демократизации гласности контроля.

Последней составляющей процессуального компонента проектируемой системы являются средства. Выбор средств управленческого содействия определяется задачами каждого из этапов, а также используемыми формами. В соответствии с этим, на первом (ценностно-ориентационном) этапе предлагаются использовать следующие средства управленческого содействия: анкеты; программы собеседования

и наблюдения за деятельностью педагогических работников; планы и программы консультаций для педагогических работников и т.д.

В качестве средств управленческого содействия на втором (содержательно-моделирующем) этапе используются: научная и методическая литература; индивидуальные программы развития профессиональной квалификации педагогических работников; методические рекомендации; информационные ресурсы Интернет и т.д.

Третий (творчески-преобразующий) этап характеризуется использованием следующих средств управленческого содействия: программы и планы деятельности методических объединений, творческих лабораторий, рабочих групп; информационные ресурсы Интернет и т.д.

Последним компонентом системы управленческого содействия педагогическим работникам в совершенствовании их профессиональной квалификации является результативный компонент. Поскольку реализация системы происходит на протяжении нескольких этапов, то результативный компонент отражает промежуточные результаты развития профессиональной квалификации.

Так, в качестве результатов первого этапа следует назвать:

- твердую убежденность педагогических работников в реализации лично ориентированной модели взаимодействия с детьми;
- принятие педагогическими работниками парадигмы государственно-общественного характера управления дошкольным образовательным учреждением.

Результатами второго этапа реализации системы целесообразно считать:

- ярко выраженную положительную мотивацию на поиск способов лично ориентированного взаимодействия с детьми;
- активное участие педагогических работников в органах педагогического самоуправления и общественного управления дошкольным образовательным учреждением.

На третьем этапе ключевыми результатами следует считать:

- глубокие теоретические знания, практическое переосмысление приобретаемых сведений в контексте осуществления педагогической деятельности;
- наличие собственной творческой интерпретации модели лично ориентированного взаимодействия с детьми.

Таковы структурные компоненты системы управленческого содействия педагогическим работникам ДООУ в совершенствовании их профессиональной квалификации. Напомним, что особенностью данной системы стала ее направленность на совершенствование профес-

сиональной квалификации педагогических работников в современных условиях функционирования дошкольного образовательного учреждения, для которых свойственны: внедрение государственно-общественной модели управления дошкольным образовательным учреждением; переход на новое содержание дошкольного образования; кардинальное изменение характера взаимодействия субъектов образовательных отношений в дошкольном образовательном учреждении.

Литература

1. Белая, К. Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы [Текст] / К. Ю. Белая. – М. : ТЦ «Сфера», 2005.
2. Зверева, О. Л. Методическая помощь воспитателям в подготовке к общению с родителями [Текст] / О. Л. Зверева // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2002. – № 4. – С. 100 – 109.
3. Ильясов, Д. Ф. Повышение квалификации руководителей образовательных учреждений: объективные и субъективные факторы в управлении [Текст] / Д. Ф. Ильясов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005.
4. Москвина, Л. А. Содействие педагогическим работникам в развитии их профессиональной квалификации [Текст] / Л. А. Москвина // Дни науки ОТИ МИФИ. – Озерск : изд-во ООО «Форт Диалог-Исеть», 2002. – С. 174–176.
5. Новицкая, В. А. Методическое сопровождение воспитателя в условиях современного дошкольного образовательного учреждения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / В. А. Новицкая. – СПб., 2007.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН

КОСТЮКОВА Т. П., КОСТЮКОВА Л. П.

г. Уфа, Уфимский государственный авиационный
технический университет

Анализ современных тенденций в сфере образования показывает, что дополнительное профессиональное образование является частью мировой системы образования и представляет собой совокупность соответствующих образовательных программ, сети реализую-

щих их образовательных учреждений и управляющих этой деятельностью структур.

Целью дополнительного образования является всестороннее удовлетворение образовательных потребностей граждан, общества и государства.

В развитых странах мира дополнительному образованию уделяется много внимания. Так в США вложения в систему ДПО составляют от 200 до 240 млрд. долларов с охватом около 20 млн. человек ежегодно. Каждый руководитель и специалист регулярно повышает свою квалификацию, уделяя этому, в среднем, 500 дней в течение 10 лет. В России этот показатель составляет порядка 30 дней за 10 лет. В настоящее время на территории Российской Федерации в системе дополнительного профессионального образования функционирует более 1500 образовательных учреждений и структурных подразделений, ежегодный контингент слушателей которых составляет около 2 млн. чел. Для успешной профессиональной деятельности в новых условиях необходимо обеспечить в ближайшие годы обучение около 20 млн. специалистов и руководителей различных уровней. Специалисты и руководители, получившие в начале своей карьеры базовое профессиональное образование, испытывают постоянную потребность в повышении своей квалификации, адаптации к постоянно изменяющейся ситуации в экономике, освоению развивающейся техники и технологий.

Единственной системой, способной реализовать эту потребность, является система дополнительного профессионального образования, которой присущи такие необходимые качества, как:

- гибкость к изменениям;
- ориентация на существующий спрос и индивидуализация обучения – соответственно склонностям слушателей;
- ориентация на новейшие достижения науки и техники;
- использование наиболее эффективных образовательных технологий.

Система ДПО позволяет любому специалисту повысить свою квалификацию или проходить профессиональную переподготовку в любой период своей деятельности в разнообразной, доступной и удобной форме, то есть обеспечивает непрерывность образования.

Общая цель обучения в любой системе образования – умение самостоятельно ставить и решать практические задачи с использованием эффективных методов и средств.

В дополнительном профессиональном образовании это – комплексы профессиональных задач.

Предмет обучения для ДПО составляют:

- специальные профессиональные языки, представляющие профессиональные задачи;
- специальные методы и средства решения профессиональных задач;
- специальные профессиональные базы данных.

Для решения конкретных профессиональных задач необходимо основываться на потребностях заказчиков дополнительных образовательных услуг, в числе которых:

- федеральные и республиканские формы государственной власти, формирующие и реализующие государственную политику в области ДПО;
- предприятия, организации и учреждения всех форм собственности, а также частные предприниматели, являющиеся работодателями и использующие потенциал специалистов с высшим и средним профессиональным образованием;
- физические лица, имеющие соответствующий образовательный ценз.

Кроме указанных потребителей к субъектам системы дополнительного профессионального образования относятся непосредственные исполнители – государственные и негосударственные образовательные учреждения и структурные подразделения ДПО.

Цели и задачи развития системы дополнительного образования в Республике Башкортостан должны соответствовать основным тенденциям развития ДПО в мире, к которым относятся:

- рассмотрение высшей школы и дополнительного профессионального образования как ступеней непрерывного образования – от фундаментальной подготовки к специализации;
- демократизация сферы ДПО по содержанию, срокам и темпам обучения в направлении всемерного удовлетворения потребностей и возможностей всех желающих;
- фундаментализация, ориентирование на творческие способности личности, применение новых информационных технологий в процессе отбора, накопления, систематизации и передачи знаний;
- усиление мотивации повышения квалификации специалистов;
- развитие профориентационной деятельности;
- рационализация содержания, методов и средств обучения;
- индивидуализация обучения;
- интернационализация системы образования.

Наиболее важными чертами в этой сфере становятся ее фундаментализация, ставка на творческие способности личности, применение новых информационных технологий в образовательном процессе. Основная роль отводится образовательным программам, которые содержат наиболее фундаментальные знания и тем самым являются базой для формирования общей и профессиональной культуры, что ведёт к быстрой адаптации к новым профессиям, специальностям и специализациям.

Образование должно стать непрерывным, что даёт возможность получать послевузовское и дополнительное образование. Для этого необходимо так преобразовать структуру образовательных программ, чтобы она обеспечила основу для перехода к принципу «образование для всех».

Поэтому актуальной становится задача создания адекватной организационной структуры образовательной системы и ее подразделений, которые обеспечивают переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь».

Роль дополнительного профессионального образования в системе образования Российской Федерации определяется ответственностью ДПО за обновление и обогащение интеллектуального потенциала общества, реализацию непрерывного образования для руководителей и специалистов, всех категорий работников в течение трудовой деятельности, обеспечение социальной защищенности и социальной реабилитации граждан.

Первоочередной задачей является превращение ДПО в один из мощных факторов ускорения структурной перестройки производства, усиления мотивации работников к высокопроизводительному и творческому труду, создания эффективного механизма взаимовыгодных отношений производителя и потребителя.

Республиканская образовательная сфера должна представлять совокупность преемственных образовательных систем от начального до дополнительного профессионального. Реализация принципов «образование для всех» и «образование через всю жизнь» возможна при условии интеграции этой совокупности в единую региональную систему открытого непрерывного образования опережающего характера, которая, в свою очередь, интегрирована в единое образовательное пространство Российской Федерации. Функция же интегратора здесь должна принадлежать системе ДПО, именно в этом заключается её миссия. Отсюда же вытекает и основная цель интегрирующей системы: создание в РБ эффективной распределенной и интегрированной системы ДПО способной удовлетворять потребности всех категорий

населения и экономики региона в любых видах, формах и уровнях дополнительного образования.

Структура трудовых ресурсов в Республике Башкортостан характеризуется снижением численности занятого населения и увеличением численности лиц в трудоспособном возрасте, незанятых в экономике. Доля учащихся в структуре трудовых ресурсов составляет около 7 %. Численность трудовых ресурсов республики составляет 2365,5 тыс. человек.

За последние 15 лет существенно изменилась структура занятого населения по секторам экономики. В 1991 г. работало на предприятиях и в организациях:

- государственной и муниципальной собственности 70 % от численности всего занятого населения;
- смешанной формы собственности – 8 %;
- в частном секторе – 21 %;
- в общественных объединениях и организациях – 1 %.

В настоящее время в тех же секторах экономики работает уже 41,7 %; 24,3 %; 32,4 %; 0,8 % работающих, соответственно.

Средний возраст занятого населения составляет 37,9 лет. Основная доля работающих (62,1 %) приходится на лиц в возрасте 30–49 лет.

По уровню образования распределение численности населения, занятого в экономике в настоящее время выглядит следующим образом: 51,4 % всего занятого населения (около 900 тыс. человек) составляют специалисты с высшим и средним профессиональным образованием. 29 % занятого населения (около 500 тыс. специалистов с высшим и средним профессиональным образованием) должны проходить повышение квалификации и профессиональную переподготовку.

В Республике Башкортостан деятельность субъектов системы ДПО характеризуется следующими показателями:

- 45 % более чем сотни учреждений и подразделений ДПО вузов и ссузов, имеющих лицензии, осуществляют деятельность в сфере дополнительного профессионального образования;
- периодичность переподготовки специалистов составляет один раз в 10–12 лет при мировой практике – один раз в 2–3 года;
- пропускная способность учреждений ДПО составляет 10–15 % от потребности экономики Республики Башкортостан;
- в системе ДПО снижается доля наиболее высококвалифицированных подразделений высших и средних специальных учебных заведений за счет увеличения доли самостоятельных (в том числе негосударственных) учреждений;

– большая часть слушателей проходит повышение квалификации по краткосрочным программам;

– в системе ДПО совершенно недостаточен уровень методического обеспечения и использования современных образовательных технологий (Интернет, дистанционного обучения и т.п.).

Факторы, ограничивающие развитие системы дополнительного образования в РБ:

– ослабление или полное отсутствие мотивации повышения квалификации как у специалистов, так и у работодателей, неспособных оценить перспективы профессионального развития в новых условиях;

– отсутствие внятной государственной стратегии в сфере дополнительного образования (ДПО – это государственная система, корпоративная или чисто коммерческая?);

– отсутствие Закона о ДПО на федеральном и региональном уровнях;

– отсутствие средств у юридических лиц или остаточный принцип их выделения для целей профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников;

– дезинтеграция субъектов ДПО, выражающаяся в отсутствии целостной структуры обеспечивающей полномасштабные связи организаций и подразделений дополнительного образования;

– отсутствие инновационных технологий, позволяющих достичь поставленных целей;

– слабая материально-техническая база системы ДПО;

– отсутствие бюджетного финансирования системы ДПО;

– старение профессорско-преподавательского состава и научных кадров учебных заведений, отток молодых преподавателей и ученых из образовательной сферы в экономически более выгодные структуры;

– неисследованность рынка труда и, следовательно, рынка образовательных услуг, определяющего политику развития системы ДПО;

– низкий уровень подготовки в большинстве учреждений ДПО;

– малоэффективная рекламная кампания образовательных услуг ДПО.

Основные задачи по развитию дополнительного профессионального образования в РБ и пути их решения:

– максимальное и эффективное использование научно-

технического, учебно-методического и педагогического потенциала участников рынка дополнительных образовательных услуг;

- обеспечение современного информационного, научного и учебно-методического сопровождения традиционных и перспективных видов, форм и направлений ДПО;

- организация взаимодействия в области дополнительного образования с органами федеральной и республиканской государственной власти, учреждениями и подразделениями ДПО региона;

- создание и расширение корпоративного рынка потребителей образовательных услуг предоставляемых системой ДПО;

- укрепление правовой базы деятельности в сфере ДПО;

- интеграция системы ДПО региона в международные, федеральные, республиканские и ведомственные системы дополнительного образования;

- создание и развитие современной материально-технической базы системы ДПО.

Пути решения поставленных задач:

- создание системы ДПО, включающей в себя все подразделения, способные оказывать дополнительные образовательные услуги: Региональный межотраслевой центр повышения квалификации при Уфимском государственном нефтяном техническом университете, Уфимском государственном авиационном техническом университете; Институт дополнительного профессионального образования при Уфимском государственном нефтяном техническом университете, научные и учебно-методические центры, инновационные структуры, центры ДПО образовательных учреждений;

- разработка и реализация комплекса мероприятий по стимулированию деятельности подразделений и работников системы дополнительного образования в сфере ДПО;

- создание республиканского центра общественной аккредитации программ ДПО;

- создание базы данных о привлекаемом к учебному процессу профессорско-преподавательском составе, организация повышения его квалификации в области дополнительного образования;

- обобщение и распространение в системе ДПО новейшего опыта организации учебного процесса, современных образовательных технологий (дистанционного обучения, модульного принципа, компьютеризации и т. д.), прогрессивных форм и методов обучения;

- заключение долгосрочных договоров о сотрудничестве в области ДПО с федеральными и республиканскими органами государст-

венной власти, министерствами, ведомствами, крупными предприятиями и организациями региона;

- создание банка данных об учреждениях и подразделениях дополнительного профессионального образования РФ и РБ;

- создание банка данных о рынке труда и потребителях дополнительных образовательных услуг региона;

- разработка и реализация комплекса мероприятий по усилению мотивации необходимости повышения квалификации руководителей и специалистов;

- развитие рекламной деятельности;

- приведение в соответствие с действующей нормативно-правовой базой и разработка новых локальных актов, регламентирующих деятельность вуза в сфере ДПО;

- участие в реализации перспективных международных, федеральных и региональных программ и проектов в области переподготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов;

- обеспечение бюджетного (в рамках государственных программ) финансирования деятельности вуза в сфере ДПО;

- оснащение подразделений ДПО современной вычислительной техникой и техническими средствами обучения.

РОЛЬ СИСТЕМЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В РАЗВИТИИ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

СЕВРЮКОВА А. А.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 107

В соответствии с политикой государства происходит совершенствование образования, его модернизация. Сегодня как никогда остро стоит проблема повышения педагогического мастерства учителей, причем, как опытных, так и молодых. Инновационная деятельность является сложным аспектом педагогической деятельности. Поэтому ей необходимо уделять особое внимание в образовательной практике. Нами выдвинута гипотеза: развитие готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности будет эффективнее, если будет создана система научно-методической работы. Целью научно-методической работы в этом случае является реализация содержа-

тельных, процессуально-действенных и организационно-управленческих аспектов, с помощью которых педагоги достигнут определенного уровня учителя-экспериментатора, а также будут иметь перспективы для своего саморазвития и самореализации.

При определении содержания научно-методической работы в МОУ СОШ № 107 г. Челябинска мы исходили из результатов анкетирования учителей. Целью анкетирования было выявление затруднений при организации и осуществлении инновационной деятельности. Нами были выделены три группы педагогов.

Первую группу составили учителя, испытывающие недостаток профессиональных знаний, не владеющие языком исследований.

Во вторую группу вошли педагоги, обладающие хорошей теоретической подготовкой, но имеющие проблемы в практической реализации замыслов.

Третью группу образовали учителя-исследователи, имеющие высокий уровень творческих и аналитических способностей.

На основе полученных данных нами были составлены три образовательные траектории. Для учителей первой группы разработаны циклы лекций, семинарских и практических занятий, в результате которых педагоги овладели необходимыми теоретическими знаниями для осуществления инновационной деятельности.

Педагогам второй группы были предложены активные формы занятий: круглые столы, практикумы, деловые игры для отработки на практике теоретических знаний.

Учителя-исследователи третьей группы выступили в роли организаторов и наставников своих коллег из двух вышеописанных групп. Они сумели самореализоваться в ходе подготовки и проведения мастер-классов, конференций, проектных групп.

По мере продвижения учителя переходили из первой группы во вторую и из второй в третью. Исходя из своих потенциальных возможностей, педагоги сумели преодолеть трудности и изменить свое отношение к инновационной деятельности. При этом произошел рост внутренней активности педагогов, обусловленный рефлексией.

Таким образом, развитие готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности проходит успешнее, если в общеобразовательном учреждении создана система научно-методической работы, направленная на удовлетворение профессиональных потребностей учителя.

МУНИЦИПАЛЬНОЕ МЕТОДИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК СРЕДА ЛИЧНОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

ПРЕКИНА Е. Г.

г. Гурьевск, Информационно-методический центр

Провозглашение новых идей и ценностей образования повлекло за собой ориентацию инновационного образовательного процесса на личностный рост учащихся, который немислим без аналогичного роста, изменения педагогов, непрерывного личностного самоопределения в постоянно изменяющихся условиях жизни и профессиональной деятельности.

Специфика личностного самоопределения учителя в процессе профессиональной педагогической деятельности нашла отражение в исследованиях Н. С. Пряжникова, М. Р. Гинзбурга, Е. С. Романовой, А. Р. Фонарева, В. Д. Шадрикова и др.

Личностное самоопределение педагога в процессе профессиональной педагогической деятельности рассматривается как один из механизмов, обеспечивающих профессиональное саморазвитие, самореализацию, субъектную позицию учителя, формирование его профессионально-педагогической культуры. Для решения, таким образом, поставленной педагогической задачи, необходимо организовать целевую научно-методическую поддержку личностного самоопределения учителя в процессе профессионально-педагогической деятельности учителя. При этом традиционные формы и содержание методической работы во многом не соответствуют современным задачам профессионального развития учителя, его личностного самоопределения к предлагаемым альтернативам.

Таким образом, активизация личностного самоопределения учителя в процессе профессионально-педагогической деятельности приобретает универсальную актуальность, ибо она проектируется особым образом на изучение вопросов развития умения выбирать, самоопределяться, формирование ценностей педагогической деятельности.

Для системы образования Гурьевского района актуальность данной проблемы состоит в том, что ее разрешение поможет обеспечить более активное и согласованное движение системы методической службы по пути активизации личностного самоопределения педагога в процессе профессиональной педагогической деятельности. В качестве основы построения модели активизации личностного самоопределения педагога в системе методической службы нами выделен подход к построению видов профессионального консультирования

(поддержки), предлагаемому Н. С. Пряжниковым как решению различного уровня задач профессионального самоопределения. Схожесть методологической базы профессионального и личностного самоопределения позволяет нам сделать это.

В связи с вышесказанным активизация личностного самоопределения может иметь следующие компоненты:

- эмоционально-мотивационный,
- интеллектуально-познавательный,
- деятельностный.

Педагогическая поддержка процесса активизации личностного самоопределения может осуществляться через специально организованное взаимодействие и сотрудничество. Вслед за Н. С. Пряжниковым мы соотносим целедостижение педагогической поддержки со становлением субъектности личностного самоопределения педагога через решение задач личностного самоопределения трех уровней:

1. Информирование педагога о возможных выборах, актуализация мотивационной готовности к выбору.

2. Сотрудничество педагога со специалистами системы дополнительного профессионального образования в осуществлении рефлексии собственной сложившейся педагогической практики, выделение в ней положительного опыта и постановка проблем, нахождение образцов педагогической деятельности или перепроектирование педагогической деятельности как решение проблем в соответствии с педагогической Я-концепцией.

3. Осуществление самостоятельного выбора с консультативной или экспертной поддержкой специалистами методической службы.

Данные компоненты (этапы) могут быть разнесены во времени и пространстве. За основу построения системы повышения квалификации по становлению личностного самоопределения учителя в процессе профессионально-педагогической деятельности в рамках нашей проблемы нами выбрана культурно-историческая теория развития личности Л. С. Выготского. Интериоризация внешней совместно-организованной с преподавателем и коллегами деятельности во внутреннюю собственно личностную деятельность – основа конструирования образовательных технологий дополнительного профессионального образования.

Педагогическими основаниями для разработки модели являются положения теории педагогической поддержки, разработанной О. С. Газманом и его коллегами. Рассмотренная О. С. Газманом идея самодетерминации учащимся собственного развития при поддержке педагога наиболее целостна по отношению к взрослому. Если для ре-

бенка субъект-субъектное взаимодействие – это зона ближайшего развития, то для взрослого – это зона актуального развития. Взрослый, имеющий устойчивую систему ценностей, опыт профессиональной деятельности, подтвержденную квалификацию, самостоятелен по своей сути.

Нами разработаны образовательные программы в системе дополнительного образования для заместителей директоров по методической работе, руководителей городских методических объединений классных руководителей, педагогов – «Формирование информационной культуры». В основе обучения лежат такие идеи : идея личностного самоопределения, свободного выбора, сотрудничества и успеха. Учителю предоставляется возможность выбора программы повышения квалификации, формы предъявления результатов, способов работы над проблемой. Программа повышения квалификации строится исходя из проблем конкретного учителя, с опорой на его инициативу. Личностное самоопределение учителя в процессе профессионально-педагогической деятельности в современных условиях является фактором личной включенности педагога в процесс развития системы образования России.

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

СИЗОВА В. В.

г. Наро-Фоминск, Филиал Российского государственного
социального университета в г. Наро-Фоминске

Среди многих видов деятельности преподавателя высшей школы, особое место занимает познавательная деятельность, результатом которой является получение знаний об объектах и процессах в предметной области, формируя и совершенствуя у него системную модель.

Познавательная деятельность преподавателя имеет два взаимосвязанных вида: научная работа и обучение. Научная деятельность является источником получения новых знаний об объектах предметной области, о закономерностях, процессах, мышлении. В процессе обучения и разработки учебно-методических материалов происходит систематизация и структуризация научных знаний: научная информация приобретает качества фундаментальной и прикладной, формируется тезаурус предметной области, система дефиниций, модели представления знаний и логического вывода.

Для того чтобы стать достоянием общества, знание должно быть превращено в информацию, отчуждено от своего непосредственного носителя, выражено в символической форме и зафиксировано в материальном носителе. Информация в противоположность знанию не связана с конкретной личностью, она равно доступна всем, хотя возможности превратить ее в знание у каждого свои, опирающиеся на личный опыт. Информационно-когнитивный процесс включает в себя два аспекта: превращение личностного знания в информацию и последующее извлечение, воссоздание этого знания из информации. Таким образом, преподаватель включается в процесс отчуждения знаний и их распространения.

Информация как некая субстанция обладает своими специфическими особенностями. Во-первых, это ее неуничтожимость и неистощимость. Информация не уменьшается при использовании и обнаруживает тенденцию к тому, чтобы стать общечеловеческим достоянием. Во-вторых, это отсутствие универсальной меры. Все попытки измерить количество информации связаны с условными мерами, характеризующими информацию, которую данное сообщение несет для данного адресата в некоей конкретной ситуации. В-третьих, информационный ресурс имеет лишь потенциальное значение по сравнению с людскими или материальными ресурсами, он не самостоятелен, сам по себе не способен динамически развивать социосистему. Как видим, ценность информации существенно зависит и от способа ее получения, и от конкретной ситуации ее применения.

Однако в то же время информация – нечто объективное, не связанное с мнениями, личностными переживаниями, оценками и т.д. Информация является инструментом для получения знаний человеком, и выбор ее определяется свободой выбора человека. Чтобы приобрести естественное знание из получаемой информации, надо к этому стремиться, надо это уметь и надо обладать предварительными знаниями, к которым можно нарастить новое.

Современное общество характеризуется ускорением темпов развития техники, созданием новых интеллектуальных технологий, превращением информации в важнейший глобальный ресурс человечества. Частота передачи информации на негенетическом уровне превысила частоту передачи информации на генетическом уровне, одной из характеристик современного общества, является переход от энергетических к информационным технологиям.

Информационное общество – это цивилизация, в основе развития и существования которой лежит особая субстанция, условно именуемая «информацией», обладающая свойством взаимодействия как с

духовным, так и с материальным миром человека. Последнее свойство особенно важно для понимания сущности нового общества. С одной стороны, информация формирует материальную среду жизни человека, выступая в роли инновационных технологий, компьютерных программ и т.п. С другой стороны, она выступает основным средством межличностных взаимоотношений, постоянно возникая, видоизменяясь и трансформируясь в процессе перехода от одного человека к другому. Другими словами, информация одновременно определяет и социально-культурную жизнь человека, и его материальное бытие.

Действительно, влияние современных информационных технологий нельзя рассматривать как однозначно положительное. Благодаря информационным технологиям человек значительно увеличивает объемы потребляемой информации, развивает мышление, активизирует познавательную деятельность, развивает художественный вкус. Но с расширением границ своего восприятия, мышления, познания, человек получает зависимость от информационных технологий. Информационный пресс, изменение традиционного уклада и образа жизни, возрастание объема операторских работ, изменение характера межличностного общения (все меньшее количество общений «человек – человек» и все большее «человек – машина – человек» и «человек – машина») – все это тоже проявления информатизации общества и влияние этого процесса на личность.

Проблемы информатизации познавательной деятельности преподавателя высшей школы порождены противоречием между необходимостью своевременного использования во всех сферах человеческой деятельности больших объемов высококачественной информации, невозможностью оперативно формировать такие объемы с помощью традиционных информационных средств и технологий, и информационной компетентностью преподавателя.

В условиях информатизации образования необходима подготовка преподавателя высшей школы к разработке и использованию экспертных систем (ЭС), что является новой педагогической проблемой. Одной из наименее разработанных областей в плане использования компьютерных технологий в учебном процессе является создание такого программного продукта, который бы не только позволил повысить эффективность обучения студентов по различным дисциплинам, но и помог бы преподавателям в их профессиональной деятельности. В этой связи очень актуальна идея построения и использования экспертной системы анализа обучения с элементами искусственного интеллекта.

Решения, рекомендуемые ЭС, по обоснованности не уступают

решениям эксперта-человека. При этом они обладают «прозрачностью», т. е. пользователь в случае необходимости может получить исчерпывающее объяснение о том, каким образом ЭС приняла решение. Это качество ЭС отличает их от алгоритмических способов решения задач и, в частности, от широко используемых статистических методов. Другая отличительная особенность современных ЭС – их способность обновлять свои знания в результате взаимодействия с экспертами и наличия специальных инструментальных средств, позволяющих извлекать знания из баз данных (статистической информации об объекте либо информации, содержащей ретроспективные данные о поведении объекта).

Преподавателей, способных качественно обучать студентов основным предметам профессиональной подготовки, применяя новые информационные технологии, а также вводить будущих специалистов в сложный мир этих технологий и формировать их профессиональную информационно-компьютерную культуру, еще недостаточно, их необходимо специально готовить. Эти специалисты должны хорошо владеть методическими приемами обучения и быть специалистами в области информационных технологий. Преподаватели должны владеть следующими знаниями и навыками: знать возможности использования компьютера для обучения и развития; владеть методами использования компьютера в организации обучения различным дисциплинам; уметь использовать компьютер для организации контроля и самоконтроля освоения студентами пройденного материала; уметь оптимально сочетать компьютерные и традиционные технологии обучения; использовать новые информационные технологии для организации творческой деятельности учащихся и др.

Информационная культура является одной из составляющих общей культуры, связана с социальной природой человека и является продуктом его разнообразных творческих способностей. Темпы информатизации общества обуславливают актуальность проблемы формирования информационной культуры личности. Концепция информационной культуры личности основана на трактовке человека как создающего, воспринимающего и продуцирующего информацию, а информационная культура личности рассматривается как инструмент освоения и адаптации к условиям внешней среды и как способ гармонизации внутреннего мира человека в ходе освоения всего объема социально-значимой информации.

В условиях информатизации общества одним из важнейших инструментов формирования потребностей, интересов, взглядов, ценностных установок, воздействия на мировоззрение человека в целом,

механизмом воспитания и обучения становятся информационные технологии. При этом информационные технологии могут привести как к позитивным, прогрессивным изменениям в развитии личности, так и спровоцировать негативные последствия. Человек, с расширением границ своего восприятия, мышления и познания, получает зависимость от информационных технологий.

Однако, нельзя не учитывать, что техника сама по себе не ведет к однозначно предопределенным социальным последствиям, а гуманистический эффект информатизации зависит от того, в каких социальных условиях она осуществляется, какова социально-экономическая структура общества, создающего и эксплуатирующего новую технику и технологии, и какую позицию занимает личность в данной структуре.

Анализируя мнения различных современных исследователей, можно сделать вывод, что они, используя различную терминологию, в общем-то, выделяют одни и те же элементы информационной культуры:

- уже добытые знания о природе, обществе, мышлении, технике и способах деятельности;
- способы деятельности, которые воплощаются в умениях и навыках личности;
- опыт творческой поисковой деятельности по решению новых, возникающих перед обществом проблем;
- нормы отношения к миру, друг другу и т.д.

В этих исследованиях рассматриваются вопросы информационной культуры только для одного из этапов развития личности (школьник или студент), не разработан общий универсальный подход к определению информационной культуры личности, применимый для всех возрастных и социальных этапов развития человека.

Таким образом, с все более утверждающимися личностно-ориентированными тенденциями в обучении – с одной стороны, и все более возрастающим влиянием процессов информатизации на личность – с другой стороны, в настоящее время недостаточно разработанными являются вопросы взаимосвязи и взаиморазвития между информационной культурой и всеми структурами личности.

В своем исследовании мы предлагаем дополнить существующие подходы к определению информационной культуры с точки зрения личностного подхода.

В результате влияния общества на природно-индивидуальное, идущее от биологических особенностей человека, вплетается социально-индивидуальное, берущее начало в существующем многообра-

зии социальных ролей, то есть на основе данных от природы задатков формируются способности. Способности определяют возможный способ реализации, то есть каким образом личность может реализовать свой потенциал, но еще не определяют степень проявления активности. Мера активности людей кроется в настойчивости в выполнении намеченных планов, активности, агрессивности в защите своей личности.

Литература

1. Информационное общество [Текст] // Искусственный интеллект: философия, методология, инновации : материалы I Всерос. конф. студ., аспирантов и молодых ученых / под ред. Д. И. Дубровского и Е. А. Никитиной. – М. : ИИнтелЛЛ, 2006.

2. Атаян, А. Информационная культура личности в условиях информатизации общества [Электронный ресурс] / А. Атаян // Бюллетень ВИУ (выпуск № 1(7), 2001). – Владикавказский институт управления // <http://www.viu-online.ru/science/publ/bulletin7/page9.html>.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

ШАБАЛИНА Г. М.

г. Новокузнецк, Кузбасская государственная педагогическая академия

Через качество образования к качеству человека – от него к качеству труда, технологии и в целом качеству жизни – и от качества жизни снова к качеству образования и к качеству человека.

А. И. Субетто

Развитие учебного заведения обусловлено изменением внешней среды, изменением внутренней среды (например, освоение педтехнологий); потребностями и интересами педагогов в самовыражении и самопроявлении, в изменении и совершенствовании.

Закон развития опирается на принцип инерции, принцип эластичности, принцип непрерывности и стабилизации. Но сегодня актуальным является формирование творческого, планетарного, нестандартного мышления педагога.

Изменяется профессиональная компетентность педагога и его отношение к работе. Одни преподаватели приобретают как опыт про-

фессионального педагогического мастерства, так и негативный опыт, у некоторых со временем возникает явление профессиональной амортизации, одни последовательно движутся к своему апогею, другие исчерпывают свои психические и физиологические возможности, становятся неспособными к восприятию инноваций.

Разные учебные заведения по-разному реагируют на одни и те же события, в зависимости от профессионализма педагогов, организационного и культурного уровня учебного заведения.

Для стабилизации профессионального уровня педагогов учебного заведения необходимо создать систему постоянного обучения педагогического коллектива, осуществлению рефлексии. Если такого обучения нет, то процесс будет идти спонтанно и неэффективно.

Сущность образовательной парадигмы 21 века состоит в том, что нужно, формируя личность, прививать гуманистические ценности и нормы, развивать творческие способности, ориентировать на идеал «человек – творец». Все это может быть достигнуто только при восхождении по ступеням познания к философскому способу мышления.

В управлении педагогическим коллективом при внедрении педагогических технологий невозможно без психологической перестройки педагогов, поэтому необходимо реализовать принцип психологической перестройки мышления субъектов образовательного процесса.

Нелегко изменить стереотипы педагогического мышления, ценностные ориентации и установки, привычные методы работы. Необходимы изменения отношений, интересов, желаний, стремлений, побуждающих к действию, а также знаний, умений, навыков, мастерства, определяющих способность к выполнению действий; необходимы формирование проблемного сознания, творческий поиск (нахождение новых форм и методов, соответствующие новым требованиям); освоение и закрепление нового опыта, а именно, выработка новых методов, нового стиля педагогической деятельности.

Принцип психологической перестройки мышления педагогов является основополагающим в построении модели внедрения образовательных технологий.

Актуальность проблемы формирования творческого коллектива единомышленников, способного плодотворно трудиться на современном уровне, реализуя общие идеи и вдохновляясь ими, понятна без аргументов. Первостепенным и одновременно самым сложным в перестройке деятельности преподавателей является уточнение целей, функций коллектива в целом и каждого члена в отдельности в связи с новыми требованиями, предъявляемыми сегодня к системе профес-

сионального образования.

Для реализации стратегической цели профессиональных учебных заведений в подготовке конкурентоспособного специалиста за счет изменения учебного процесса необходимо: учить педагогический коллектив новой управленческо-педагогической деятельности, используя современные педагогические технологии, нестандартные подходы в обучении и воспитании. Это позволит сформировать позицию деятельности, а не вербального обучения и обеспечить обучение технологии, позволяющей реализовать поставленные цели, создать условия для саморазвития коллектива.

Чтобы механизм внедрения заработал, педагогу необходимо: владеть технологией, развивающими педагогическими технологиями, позволяющими правильно организовать учебную деятельность студентов, понимать законы социального развития, владеть знаниями современной педагогики. Для внедрения развивающих педтехнологий в профессиональном образовании можно воспользоваться балансом задач и условий, взяв за основу таблицу по А. М. Новикову.

Таблица 1

Составление баланса задач и условий для внедрения развивающих педтехнологий в профессиональном образовательном учреждении

№	Условия	Задачи
1.	Мотивационные	<ul style="list-style-type: none">– психолого-педагогическое просвещение;– психологическая перестройка и формирование нового педагогического мышления;– на основе диагностики: добровольность, посильность, право выбора методов, форм, элементов РПТ;– возможность повышения квалификации;– моральное и материальное поощрение.
2.	Кадровые	<ul style="list-style-type: none">– создание благоприятного психологического микроклимата;– повышение квалификации;– привлечение научных работников: ИРПО, МГЗИП, КРИРПО;
3.	Материально-технические	<ul style="list-style-type: none">– обеспечение литературой, оргтехникой, аудио-видео техникой, мультимедиа, обновление и оснащение кабинетов
4.	Научно-методические	<ul style="list-style-type: none">– разработка учебно-программной документации;– обеспечение научно-методической литературой и другими средствами обучения.

5.	Финансовые	<ul style="list-style-type: none"> – привлечение внебюджетных и бюджетных средств; – разработка Положений о материальном поощрении
6.	Организационные	<ul style="list-style-type: none"> – сотрудничество с другими учебными заведениями; – изменение структуры управления, структуры и содержания методической работы; – создание научно-методического совета, проблемных творческих групп; – проведение семинаров, «круглых столов», научно-практических конференций.
7.	Нормативно-правовые	<ul style="list-style-type: none"> – оформление нормативных актов, приказов; – утверждение программ эксперимента; – утверждение Положений
8.	Информационные	<ul style="list-style-type: none"> – обеспечение средствами массовой информации, специальными периодическими изданиями; – обеспечение учебно-программной документацией, психолого-педагогической литературой.

Объединение педагогов в творческие методические группы независимо от специальностей с учетом психологической совместимости меняет содержание методической работы.

Профессионализм педагога можно определить лишь по тому, как он устраивает свою деятельность и какие результаты получает. Требования к выпускнику профессионального учебного заведения определены стандартом и корректируются социальным заказом, требованиями рынка труда, пониманием педагогом своей миссии. Общей тенденцией изменения требований к выпускнику является включение в его «портрет» творческой компоненты. А для этого педагог должен уметь осуществлять проективную деятельность, исполнительскую, рефлексивную; использовать различные подходы в процессе обучения и воспитания.

Модель современного педагога имеет такие приоритеты, как: формирование творческой компоненты и обеспечение умений осуществлять целостный цикл профессиональной педагогической деятельности. Чтобы овладеть новыми технологиями, педагогу необходимо самому измениться. Без развития педагогов невозможно функционирование образовательного учреждения.

Цель всегда сопряжена с результатом, что вытекает из определения педагогической технологии.

Таким образом, в педагогическом коллективе накапливается инновационная «критическая масса» педагогов, способных вывести учебное заведение на качественно новый уровень развития, адекват-

ный личностным и социальным потребностям обучаемых и заказчиков. И в итоге формируется педагогический коллектив, способный к перманентному развитию коллектива инновационного типа. Если учесть специфику работы педколлектива в освоении современных педтехнологий, то контроль становится неизбежным, поскольку приобретает характер мониторинга, т.е. постоянного отслеживания результатов и проверки их соответствия промежуточным операционно поставленным целям на основе образовательных программ.

В системе профессионального образования реализацию образовательных программ можно осуществить, используя образовательные технологии.

Инновационная деятельность зарождается в «старой» практике, но только в тот момент, когда эта практика начинает давать сбои и когда появляются затруднения в образовательном учреждении. Приоритетной стратегией должна стать стратегия упорного творческого саморазвития образовательно-воспитательной системы.

РАЗДЕЛ 6

Реализация проекта ИСО в системе общего и профессионального образования

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПЕДАГОГОВ

ДОЧКИН С. А.

г. Кемерово, Кузбасский региональный институт развития
профессионального образования

В период становления рыночных отношений в России заметно активизировалась деятельность ОУ по подготовке и переподготовке педагогических кадров. Одна из основных причин – разрыв между качеством рабочей силы, которое требуют работодатели, и квалификацией, которой обладают соискатели рабочих мест, и соответственно – вносимые изменения, как в содержание, так и в сам процесс обучения, и изменяющиеся требования к самим педагогам.

Очевидно, что одной из особенностей получения образования в системе дополнительного профессионального образования (ДПО), кроме возрастных отличий, является наличие более тесной интеграции практики и воспитательно-образовательного процесса (ВОП), так как взрослые обучающиеся в большей степени ориентированы на получение практических знаний и навыков, более мотивированы и направлены на самостоятельную работу. Причем, сейчас систему образования вообще, и ДПО в частности, необходимо рассматривать и с учетом следующих аспектов: необходим мониторинг рынков труда; наряду с качественными и количественными потребностями рынка труда в специалистах (и соответственно, в педагогах которые будут их готовить) актуальной остается проблема доступности ДПО для всех желающих при снижении затрат на обучение. В связи с этим, все более широко в ДПО начинает применяться новая для России форма

обучения – дистанционная, потребность в которой, учитывая российские просторы, огромна.

Но, дистанционное обучение (ДО) требует, кроме определенной технической базы, более глубокой методической проработки, установления строгих стандартов и механизмов контроля за качеством ВОП, иной технологии преподавания, особенно с учетом того, что в роли обучающихся выступают, в своем большинстве, взрослые люди.

Очевидно, что ДО должно базироваться на специальных учебных материалах с применением интенсивных методов обучения, инновационных технологий, с акцентом на взаимосвязь тематики практических, курсовых и дипломных работ, заданий с практической деятельностью. Причем, информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), обеспечивающие индивидуальный подход к обучению для обучающихся независимо от места его проживания, социальных и временных ограничений, играют особую роль.

Однако при реализации такого подхода и к преподавателям, и к обучающимся-педагогам предъявляются особые требования, в которых критерием эффективности выступает практическая полезность информации, получаемой обучающимся. Это требует: от преподавателя детальной методической проработки материалов лекций и практических занятий для универсальных курсов, владение активными формами обучения на базе современных ИКТ, средств мультимедиа и телекоммуникаций, готовность к постоянному повышению квалификации как в предметной области, так и в области ИКТ, а от обучающихся – определенного уровня компьютерной грамотности и навыков самостоятельной познавательной деятельности, умений работать активно и творчески.

По результатам исследования использования компьютерных и телекоммуникационных технологий в ВОП образовательных учреждений профессионального образования (ОУ ПО) Кемеровской области, проведенных ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» (ГОУ «КРИРПО»), было установлено, что в основном отношение у преподавательского состава ПО к ИКТ и Интернет-приложениям в целом положительное. 22 % преподавателей-респондентов уже используют ИКТ и Интернет-приложения в своей профессиональной деятельности; и 58 % – желают использовать информационные технологии в своей профессиональной деятельности. Но в целом, всего по ОУ ПО только около 31 % всех преподавателей в той или иной степени используют компьютеры в своей профессиональной деятельности.

Причина подобного состояния дел – в низком уровне компью-

терной грамотности преподавательского состава. По данным анализа, 84 % преподавателей владеют компьютером, однако менее половина из них – 38,5 %, освоили компьютер самостоятельно, и не имеют достаточно глубокой подготовки в данном направлении, обеспечивающей не только использование, но разработку, а главное внедрение, продвижение электронных продуктов и ИКТ в учебный процесс, и соответственно не готовы к полномасштабному использованию дистанционных технологий.

Обращает внимание, что пятая часть (21,8 %) преподавателей вообще не знакомы с компьютерами, ИКТ и ДО. И только около 18 % преподавателей, в среднем по ОУ НПО и СПО, регулярно используют компьютеры в профессиональной деятельности.

Было установлено, что около 71 % педагогов ОУ ПО в той или иной степени понимают, что представляет собой ДО. 67,8 % педагогов ОУ ПО считают ДО в той или иной степени перспективной образовательной технологией, 32,2 % – ставят под сомнение ее перспективность. В качестве причин недоверия к технологиям ДО называют: недостаточность ее изучения (17,8 %), отсутствие значительного опыта работы по ДОТ (10,7 %), несформированность систем диагностики качества результатов самообразовательной деятельности обучающихся в условиях ДО (7,14 %), неготовность обучающихся (14,3 %), неготовность преподавателей (7,14 %) и их консерватизм (3,8 %). В качестве преимуществ ДО преподаватели выделили: гибкость (42,8 %), модульность (32,1 %), параллельность (42,8 %), расширение информационной базы (53,8 %), создание условий для повышения творческого и интеллектуального потенциала (42,8 %), возможность интеграции в мировое образовательное пространство (35,7 %), определив доступность, как наиболее важное и существенное преимущество (64,35 %).

Однако, при этом только 46,2 % педагогов считают целесообразным внедрение технологий ДО в своем ОУ ПО, выделяя при этом следующие положительные аспекты: решение ряда проблем ОУ ПО, расширение количества обучающихся, достижение более высокого уровня ЗУН обучающихся, обеспечение соответствия современным требованиям к обучению, предоставление возможности самостоятельной работы студентов, особенно пропустившим занятия. В тоже время около трети опрошенных считают, что реализовать в полной мере ДО в ПО мешает низкий уровень информационной культуры педагогов, низкий познавательный уровень студентов, недостаточный уровень развития материально-технической базы. При этом, сами преподаватели и методисты оценили свой уровень информационной культуры

как начальный (25 %), низкий (32,1 %), средний (32,1 %) и высокий (7,14 %), и отметили, что только 10,7 % из них в настоящее время готовы к работе с ДОТ, 32,1 % скорее готовы, чем нет, и совершенно не готовы четверть участвующих в опросе педагогов. 53,8 % респондентов считают, что теоретические основы и технологии ДО для ПО разработаны недостаточно, около 11 % – совершенно не разработаны. На вопрос, что следует изменить в образовательном процессе при использовании ДОТ, были отмечены: содержание обучения (11 %), методы (35,7 %) и формы обучения (35,7 %).

Но это не единственная проблема, на которую следует обратить внимание при внедрении ДО в целях подготовки и переподготовки, повышения квалификации педагогических кадров. Для системного применения дистанционных форм обучения в систему ДПО требуется решение вопросов по реорганизации системы обучения, ее административно-управленческого компонента, в рамках которой требуется разработать процедуры дистанционного приема слушателей курсов ДО, регистрации прохождения ими процесса обучения, особенно с учетом индивидуальных траекторий, порядок проведения дистанционных консультаций и приема выпускных экзаменов и выпускных квалификационных работ, порядок аутентификации пользователя-слушателя. Ко всему прочему, остается не решенной проблема и нормативного обеспечения реализации ДО в практику ОУ. К сожалению, к настоящему времени нет четко определенных правил к оформлению разработанных дистанционных технологий, их лицензированию и оценке качества, а существующие положения приказов и соответствующих распоряжений федеральных и региональных органов управления образования не конкретны и допускают различные трактовки ответственными чиновниками.

Возникают вопросы, какими должны быть курсы ДО (КДО), электронные учебники (ЭУ) и учебно-методические комплексы (УМК), используемые в дополнительном профессиональном образовании, кто их будет разрабатывать, проводить экспертизу и рекомендовать к использованию. Определенный опыт уже накоплен. К примеру, в общем виде, ЭУ – интерактивный мультимедийный курс, содержащий систематизированную информацию в модулях. Но обращает на себя внимание тот факт, что несмотря на опыт применения ИКТ и персональных компьютеров (ПК) в обучении – их педагогический эффект еще мал, в том смысле, что время обучения редко удается сократить хотя бы вдвое. И, несмотря на востребованность ДО для ДПО, наличие большого числа исследований по проблемам ДО, создания центров ДО на базе вузов, уровень его развития далек от мирового.

Причина такого положения – в примитивном моделировании поведения преподавателя в обучающих программах, где, как правило, присутствует ЭУ, контрольные вопросы и обучающегося гоняют до тех пор, пока число правильных ответов не превысит число неправильных. При этом следует отметить, что подобная ситуация основывается в первую очередь на том, что зачастую разработкой КДО, ЭУ и УМК в ОУ ДПО занимаются энтузиасты, не имеющие специальной подготовки и практического опыта в подобных работах. Отсюда и низкое качество электронных изданий для ДО.

Нельзя забывать и то, что разработка и использование курсов для ДО – сложное и дорогостоящее дело и возможно, решение проблемы стоит в создании единой системы разработки КДО по заявкам ОУ.

В свою очередь, ОУ ДПО следует сконцентрировать усилия на создании модели (структуры) ДО, как формы совместной деятельности профессорско-преподавательского состава, учебно-вспомогательного персонала, администрации, IT-специалистов, осуществляющих функции по информационному, учебно-методическому, техническому обеспечению и мониторингу обучения индивидуальных потребителей образовательных услуг. Подобная система, интегрированная в структуру ОУ ДПО, обеспечит связь как между ее внутренними элементами, так и единство с окружающей средой.

МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗА И ШКОЛЫ В СОЗДАНИИ ЕДИНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

ГЛЕБОВА Г. Ф.

г. Смоленск, Смоленский государственный университет

Согласно Федеральной целевой программе развития образования, одной из составляющих решения стратегической задачи совершенствования содержания и технологий обучения является оптимизация использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе. Решение задачи вхождения общей и профессиональной российской школы в информационное общество рассматривается как одно из приоритетных направлений государственной образовательной политики. Широкое внедрение средств ИКТ в образовательный процесс и в систему управления им является инструментом достижения приоритетных целей модернизации системы

отечественного образования: обеспечение его доступности, качества и эффективности.

Создание единой электронной информационной базы, обеспечивающей личностно-ориентированный подход к образованию, можно рассматривать как важнейшее организационно-педагогическое условие реализации Концепции профильного обучения. Информационно-коммуникационные технологии в образовании способствуют раскрытию, сохранению и развитию индивидуальных способностей обучающихся, активизации их познавательной деятельности, формированию информационной культуры, готовности к использованию средств вычислительной техники.

Реалии современной сельской школы делают для нее проблему широкого и эффективного внедрения ИКТ в учебный процесс особенно актуальной. Можно констатировать, что в результате реализации Федеральной целевой программы развития образования достигнут минимально достаточный уровень оснащения сельских школ компьютерной техникой и средствами компьютерных телекоммуникаций (доступ в сеть Internet). Однако, как показывает практика, уровень информационного, методического, кадрового обеспечения учебного процесса сельской школы не позволяет в полной мере осуществить внедрение в учебный процесс и эффективно использовать средства ИКТ. Существенно изменить положение можно лишь путем качественного изменения информационной среды школы. Очевидна необходимость поиска форм взаимодействия в этом направлении сельской школы и высших учебных заведений, осуществляющих подготовку педагогических кадров. Содержание такого взаимодействия определяется важнейшими составляющими информатизации образования:

- научно-педагогическое обеспечение применения информационных технологий в образовании;
- создание электронных средств учебного назначения для общего и профессионального образования;
- подготовка и переподготовка педагогических кадров, повышение квалификации, переподготовка и профессиональная адаптация специалистов в области информационных технологий;
- развитие транспортной инфраструктуры и телекоммуникационной связности учреждений общего и профессионального образования;
- создание системы Интернет-порталов сферы образования, включая федеральные, образовательные порталы по уровням образования и предметным областям, специализированные порталы [2].

Необходимо определить приоритетные направления, разрабо-

тать организационно-правовые формы и методы такого взаимодействия, создать и апробировать систему проектирования инновационной деятельности педагогов. Федеральный проект «Информатизация системы образования» предусматривает экспериментальную отработку модели информатизации системы образования на уровнях школы, муниципалитета, региона [3]. Опыт Смоленского государственного университета (СмолГУ) по организации взаимодействия с педагогическими коллективами сельских школ позволил выделить ведущие факторы, определяющие его результативность в свете реализации основных направлений Федеральной целевой программы развития образования [1].

Временным научно-исследовательским коллективом (ВНИК) СмолГУ разработана модель взаимодействия вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров, с педагогическими коллективами сельских школ в направлении повышения эффективности использования ИКТ в учебном процессе. Проект рассматривает решение проблемы в контексте развития инновационного потенциала вуза.

Предлагаемая модель взаимодействия предполагает:

1. Разработку и апробацию форм взаимодействия сельской и высшей школы, в том числе разработку структуры информационного образовательного пространства школы, методов его создания и развития, содержания научно-педагогического сопровождения данного процесса со стороны вуза. С целью эффективной организации процесса обучения и организации системы дистанционного обучения учеников сельских школ предусматривается размещение ядра информационного образовательного пространства сельской школы в системе Moodle.

2. Разработку системы проектирования инновационной деятельности педагогов сельской школы в условиях реализации Приоритетного национального проекта «Образование».

3. Осуществление процесса подготовки и переподготовки педагогических кадров сельских школ в области проектирования инновационной деятельности и использования ИКТ в учебном процессе.

4. Создание системы популяризации и распространения выработанной модели: проведение мероприятий по обмену опытом (конференции, семинары), изготовление печатной продукции (монографии, учебно-методические пособия), её распространение; размещение информации в сети Internet; проведение курсов повышения квалификации для работников системы образования по проблемам взаимодействия вузов и сельской школы.

Реализация модели взаимодействия вуза с педагогическими

коллективами сельских школ по эффективному применению ИКТ обеспечивает создание:

- апробированной структуры информационного образовательного пространства сельской школы и определение содержания научно-педагогического сопровождения процесса разработки и развития этого пространства;

- программных продуктов как средства диагностики уровня обученности, обучаемости учащихся и отбора задачного материала, позволяющих выстраивать индивидуальные образовательные траектории;

- электронных словарей по предметным методикам, являющихся элементом информационного образовательного пространства сельской школы;

- трехкомпонентной системы проектирования инновационной деятельности учителей: перечень проектных процедур и содержание проектных состояний, необходимые и достаточные условия проектирования инновационной деятельности; положение и программы научно-исследовательской лаборатории по проблемам проектирования инновационной деятельности учителей;

- модели повышения квалификации педагогических кадров сельских школ по информатизации учебного процесса, в том числе профильного обучения: тематическое планирование, программы курсов, дидактические материалы; учебно-методическое пособие; управленческая составляющая.

Первыми итогами совместной деятельности в этом направлении стали: разработка информационной структуры, создание и информационное наполнение образовательных порталов муниципальных образований, установка и конфигурирование Linux-сервера, разработка серии элективных курсов для предпрофильной подготовки и профильного обучения, система мониторинга педагогической деятельности в условиях сельской малокомплектной школы на основе ИКТ.

Результатом разработки и реализации модели может также стать, во-первых, создание межшкольного методического центра, обеспечивающего научно-педагогическую и методическую поддержку группы учебных заведений конкретного муниципального образования и являющегося условием для создания единого информационного образовательного пространства региона, и, во-вторых, формирование открытого информационного модуля, раскрывающего механизм реализации предлагаемого комплекса мероприятий.

Таким образом, содержательная структура представленной модели находится в контексте федерального проекта «Информатизация

системы образования», обеспечивает условия для развития единого информационного образовательного пространства в системе «школа – вуз», становления аттрактивных центров постдипломного образования на базе вуза для удовлетворения профессиональных потребностей учителей как одной из составляющих миссии высшей педагогической школы, расширения границ социального партнерства, сферы образовательных услуг высшей школы как условия развития ее инновационного потенциала.

Литература

1. Глебова, Г. Ф. Миссия высшей педагогической школы и проблемы подготовки учителя [Текст] / Г.Ф. Глебова // Проблемы подготовки учителя для современной российской школы : сборник материалов. – М. : Баласс; Изд. Дом РАО, 2007.
2. Приказ Минобразования РФ от 11.02.2002 № 410 «О реализации федеральной целевой программы «Развитие единой информационной образовательной среды (2001–2005 гг.)».
3. Сборник информационно-методических материалов о проекте «Информатизация системы образования» [Текст]. – М. : Локус-Пресс, 2005.

ПРИМЕНЕНИЕ НИТ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

БУКИНА Е. А.

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

В настоящее время современное общество развивается на основе знаний и высокоэффективных технологий, что объективно требует внесения значительных корректив в педагогическую теорию и практику, активизации поиска новых моделей образования, направленных на повышение уровня квалификации и профессионализма будущих педагогов.

Профессиональные качества учителя в существенной мере зависят от готовности осваивать и использовать в своей работе новые методы, формы и средства обучения, в том числе на базе информационных компьютерных технологий, и способности интегрировать их со своим профессиональным опытом с целью повышения эффективности образовательного процесса.

В условиях информатизации образования необходимо непрерывное развитие системы высшего педагогического образования. В современных условиях значительной дифференциации школ по целям и условиям обучения, по запросам контингента учащихся и подготовленности преподавателей, а также динамического развития НИТ становится актуальной проблема формирования информационной компетентности будущих учителей в системе высшего педагогического образования.

Отсутствие фундаментальной подготовки учителей в области теории и методики использования средств информационных и коммуникационных технологий в образовании не позволяет в полной мере использовать возможности современных технологий в целях повышения эффективности обучения.

Подготовка будущего учителя любой специальности в педагогическом институте должна быть направлена на:

- формирование и развитие навыков организации и проведения учебных занятий в условиях широкого использования информационных компьютерных технологий;
- ознакомление с современными приемами и методами использования новых информационных технологий при проведении разного рода занятий;
- обучение использованию НИТ в будущей профессиональной деятельности;
- ознакомление с возможностями практической реализации обучения, ориентированного на развитие личности ученика в условиях использования технологий мультимедиа, Web-технологий, Internet-технологий.

Для реализации указанных задач целесообразно проводить спецкурсы, факультативные занятия, организовывать самостоятельную работу студентов, ориентированную на целенаправленную деятельность в Интернет.

В рамках спецкурсов будущие учителя не только получают теоретические и практические знания в области информационных компьютерных технологий, но и сами учатся применять НИТ в будущей профессиональной деятельности. Так, акцент должен быть сделан на обучение студентов приемам и методам активизации познавательной деятельности учащихся на основе современных компьютерных технологий. Большое внимание при этом должно уделяться рассмотрению психолого-педагогических аспектов внедрения этих технологий в образовательные учреждения. К основным из них следует отнести:

- формирование культуры пользователей Интернет;

- использование имеющихся интернет-ресурсов и электронных образовательных ресурсов – компакт-дисков в учебном процессе;
- создание новых электронных образовательных ресурсов (учебников, справочников, сайтов, презентаций, тестов и др.);
- использование телекоммуникационных технологий (электронной почты, списков рассылки (List-серверов), телеконференций, WWW-серверов и т.п.) для проведения уроков в режиме смешанного (очного и сетевого интерактивного) взаимодействия учителя и учащихся; проведения отдельных уроков с помощью сети в режиме on-line; электронного обучения; дистанционного образования; организации и участия в различных телекоммуникационных проектах («деловых» играх, турнирах, викторинах, олимпиадах и т.п.); для «распределенного» выполнения учебных исследований (лабораторные исследования и измерения выполняет один из классов, а остальные классы обобщают присланные им по электронной почте полученные экспериментальные данные и результаты наблюдений).

В программе спецкурсов должен быть предусмотрен блок лекционно-практических занятий по организации учебных и внеурочных форм проектной деятельности школьников на основе интернет-технологий, проектированию уроков и внеклассных занятий на основе электронных образовательных ресурсов сети Интернет и компакт-дисков, а также разработке дидактических материалов к этим занятиям.

Таким образом, применение новых информационных технологий в процессе подготовки будущих учителей является обязательной составной частью модернизации педагогического образования. Модернизацию необходимо осуществлять «погружением» в компьютерную информационную среду через практически значимую деятельность, необходимо учить использовать НИТ как инструмент при выполнении операций по освоению той предметной области, в которой студент станет специалистом.

ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

ЗАГИБАЛОВ М. А.

г. Братск, Муниципальное общеобразовательное учреждение лицей № 3

Во взглядах педагогической общественности на проблемный, или проблемно-поисковый стиль обучения сложно отыскать такие, которые содержат его критику. Общепринятым считают тот факт, что задача формирования творческих качеств личности на школьной скамье решается с помощью форм и методов проблемного обучения, которое способствует развитию учебно-познавательного и научно-исследовательского интереса, активности и самостоятельности учащихся, более глубокому и прочному усвоению материала.

Для проблемного стиля характерно, что содержание учебной дисциплины и алгоритм действий по его усвоению не преподносятся в готовом виде, учащиеся оказываются в условиях полной свободы выбора способа для решения учебной задачи. При таком стиле обучения деятельность учащихся схожа с процессом научного поиска, не предполагающего однозначную последовательность познавательных действий.

Однако при всей привлекательности системы проблемного обучения, она не является универсальной в организации учебной деятельности и имеет значительные ограничения. К ним можно отнести: жесткий лимит времени классно-урочной системы образования; отсутствие поисково-исследовательского опыта у учащихся; существование учебного материала, не допускающего неоднозначные подходы к его усвоению; обязательства по прохождению государственной программы изучаемой дисциплины в строгой последовательности и т.п.

Названные и многие другие недостатки современного дидактического процесса во многом решены в таком общеизвестном подходе как программированное обучение.

Суть программированной системы заключается в делении всего материала изучаемой дисциплины на небольшие, завершенные по смыслу блоки учебной информации и соответствующие блоки контроля ее усвоения. Весь процесс обучения проходит по заранее составленному алгоритму, ключевые моменты которого описаны ниже.

Пусть некоторый новый учебный материал I^* разбит на составляющие его блоки информации $I_1, I_2, I_3, \dots, I_n$. Тогда

$$I^* = I_1 + I_2 + I_3 + \dots + I_n.$$

Целостную систему знаний и умений S^* , которую освоит школьник в ходе изучения каждого блока I_i , можно представить как сумму S_i , такую что

$$S^* = S_0 + S_1 + S_2 + \dots + S_n,$$

где $S_0 \subseteq S_1 \subseteq S_2 \subseteq \dots \subseteq S_n$, а S_0 – имеющаяся исходная система знаний и навыков, которой должен владеть обучающийся до знакомства с первым блоком информации I_1 . При этом любому I_i соответствует своя система знаний и умений S_i .

Изучение каждого последующего блока I_i завершается блоком контроля K_i , который содержит ряд m задач Z_{m_i} (m задач i -того блока контроля). Решая их верно, учащийся получает право перейти к следующему блоку I_{i+1} , затем к K_{i+1} и так далее до K_n . В случае разветвленной системы программированного обучения при допущении на этапе K_i ошибок, ученику предлагается этап коррекции или помощи по решению контрольной задачи Z_{m_i} , после чего предоставляется возможность пройти блок K_i заново или вернуться для повторного изучения блока I_i .

Формирование целостной информационной базы S^* по рассматриваемой в процессе обучения теме завершается моментом изучения всех учебных объектов, содержащихся в I_n , и выполнения всех задач Z_{m_n} каждого блока из последовательности K_n .

Преимущества программированной системы заключаются в значительной экономии учебного времени, усилении индивидуализации обучения, соответствии идеям и методам теории поэтапного формирования умственной деятельности. Однако характер мыслительных операций на всем этапе обучения однообразен и не предполагает творческого подхода в решении Z_{m_n} задач, что приводит к односторонности формируемой информационной базы S^* .

На современном этапе развития информационных технологий такой вид обучения может быть реализован при помощи персонального компьютера, причем более эффективно, нежели на безмашинном варианте.

Но и проблемное обучение, структурно совпадающее с программированным, как нам представляется, возможно реализовать на основе компьютерных технологий. Действительно, весь процесс разрешения проблемы учащимся условно можно представить как процесс получения знаний методом «проб и ошибок».

При уяснении учащимся противоречий (между знанием и незнанием, между имеющимися знаниями и новым материалом, не вписы-

вающимся в сформированную область знаний и т.п.), составляющих суть учебной проблемы, формулируется (учеником, учителем, при помощи учителя) главная задача Z^* по разрешению данной проблемы. В процессе поиска ответа на вопрос задачи Z^* , последняя распадается на некоторое множество n элементарных задач, т.е. на Z_1, Z_2, \dots, Z_n .

Так при решении задачи Z_1 на отдельном этапе обучения учащийся имеет начальную систему знаний, умений и навыков (S_0), пользуясь которой он получает некий результат, представляющий собой логическое окончание процесса решения задачи Z_1 . Движение от вопроса задачи Z_1 к ее ответу сопровождается формированием у учащихся обновленной системы S_1 , причем $S_0 \subseteq S_1$.

При решении всего комплекса n задач у учащихся формируются соответствующие знания и умения, систему которых условно можно представить в виде некоторого множества S^* такого, что

$$S^* = S_0 + S_1 + S_2 + \dots + S_n,$$

где $S_0 \subseteq S_1 \subseteq S_2 \subseteq \dots \subseteq S_n$.

Реализация функций проблемного обучения осуществляется в процессе пополнения информационной базы S^* , которая позволяет устанавливать смыслообразующие связи между имеющимися данными по изучаемой дисциплине и новыми рассматриваемыми в проблемных ситуациях объектами, осознано применять усвоенную ранее информацию для выявления закономерностей в исследуемых объектах, переносить на них множество практических действий и, наконец, обобщив полученные данные, найти ответ на поставленный вопрос задачи Z^* .

Анализ структурных особенностей проблемного обучения и блока контроля программированного, показывает, что в данных методах в качестве элементарной единицы обучения принята задача, которую решает учащийся, опираясь при этом на уже сформированную информационную базу S_0 или S_i . Если не принимать во внимание иерархию образовательных целей, степень познавательной самостоятельности учащихся, характер их мыслительной деятельности при блоках контроля K_n программированного обучения и проблемном стиле в целом, а рассмотреть лишь структуру таких методов обучения, то окажется, что они не имеют различий в обоих случаях. Поэтому появляется возможность объединения элементов данных видов организации дидактического процесса в один.

Однако перенести на программированную основу в целом проблемный метод с сохранением всех его звеньев (формулировка гипотез, возникновение идей, замыслов поиска и т.п.) не представляется возможным, в том понимании, что программа не может фиксировать

формирование данных звеньев как результат учебно-познавательной деятельности учащихся. Поэтому постановка проблемы, формулировки условий задач для ее решения, выдвижение различных гипотез и пр. осуществляется программой, а учащимся остается лишь выбрать одну из них, на их взгляд верную и продолжить процесс самообучения по выбранному пути. В связи с этим возможности реализации всех функций проблемного обучения при использовании компьютерных обучающих программ существенно ограничены.

Задача программы при таком обучении заключается в корректировке учебной деятельности, выдвижении наводящих вопросов, предполагающих ответы, которые содержат прогнозы тех или иных учебных действий, а также вопросов, формирующих целевую установку и т.п.

Объединение элементов программированного и проблемного обучения позволит, с одной стороны, существенно экономить учебное время, способствуя за счет этого усвоению значительно большего количества информации, с другой – формировать навыки поисково-исследовательской деятельности, развивать творческий потенциал школьников, учить разрешать проблемы.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ПРИХОДЬКО В. Е.

г. Таганрог, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 28

Одним из условий модернизации российского образования является обеспечение развития индивидуальности ребенка. Проект индивидуализации процесса обучения дезадаптированных учащихся начальной школы с помощью информационных технологий использовался для повышения качества образования в МОУ СОШ № 28 г. Таганрога.

Работая в начальной школе с дезадаптированными учащимися, мы пришли к мысли, что применение информационных технологий позволит сделать процесс обучения дезадаптированных младших школьников мобильным, строго дифференцированным и индивидуальным.

В основу проекта были положены принципы дифференциации и

индивидуализации учебно-воспитательного процесса в целях развития учащихся и обеспечения оптимального уровня образования дезадаптированным школьникам в соответствии с их возможностями.

Использование информационных технологий в учебном процессе коррекционной начальной школы создало условия для выработки оптимальной модели индивидуализации обучения и воспитания дезадаптированных младших школьников.

Целью смыслового этапа проекта стала разработка и внедрение образовательных информационных технологий, позволивших вывести индивидуализацию учебно-воспитательного процесса с дезадаптированными учащимися начальных классов на качественно новый уровень.

Дезадаптированным детям младшего школьного возраста трудно ставить перед собой образовательные цели, стимулирующие активное участие ребенка в учебном процессе. В связи с этим, для повышения мотивации были использованы разнообразные виды и формы организации познавательной деятельности.

Обучение в начальной школе – это тот фундамент, на котором строится вся дальнейшая деятельность человека. Перед учителем начальной школы стоит ответственная задача – достичь усвоения программного материала в полном объеме каждым ребенком. Учитывая разный уровень подготовки школьников, индивидуальные особенности развития памяти, мышления, внимания, учитель, тем не менее, вынужден ориентироваться на средний уровень готовности учащихся. В результате, большая часть учащихся достаточно активно работают на уроке. Общеизвестны проблемы, возникающие с обучением школьников, имеющих либо более высокий, либо более низкий уровень мыслительной деятельности, а также пропустивших занятия по болезни. Как один из способов успешного обучения этих категорий учащихся применяем компьютерные обучающие системы на уроке.

Учащиеся с более высоким уровнем мыслительной деятельности при помощи компьютера знакомятся с учебным материалом, получая новые сведения, или углубляют свои знания, выполняя упражнения повышенной сложности. Учащиеся с заниженным уровнем мыслительной деятельности работают с компьютером в индивидуальном темпе, не замедляя общий темп усвоения программы. Дети, пропустившие занятия, ликвидируют пробелы в своих знаниях на отдельных этапах урока либо во внеурочное время в группе продленного дня.

Специфика преподавания в начальных классах предполагает многовариантное использование дидактических приемов и методов

обучения в рамках одного урока. При составлении плана урока необходимо предусмотреть возможность выполнения несколькими учениками индивидуальных заданий на компьютере. Наиболее удобно организовать это во время фронтального опроса, устного счета, словарной работы, закрепления ранее пройденного материала.

Применение компьютерных обучающих систем в начальной школе считаем перспективным, а эффективность их использования достаточно высокой.

В классе коррекционно-развивающего обучения дезадаптированные учащиеся работают с программой «Наставник» (русский язык и математика) третий год (3, 4 и 5 класс).

Количество учащихся в классе коррекционного обучения (13 человек) позволяет проводить уроки в кабинете информатики, используя все имеющиеся в нём компьютеры.

Серия «Компьютерное обучение», с которой работают учащиеся, включает в себя программно-методические комплексы (ПМК) по различным предметам. Учебный курс состоит из учебных разделов, каждый из которых содержит определенное количество учебных элементов.

Основные программные модули:

1. Программа «Наставник», предназначенная для:
 - проведения первичной и уточняющей диагностики;
 - визуального контроля усвоения учебного материала учащимися;
 - автоматического формирования индивидуальных рекомендаций по устранению пробелов в усвоении учебных элементов и запуска программ «Тестировщик» и «Корректор».
2. Программа «Тестировщик», рекомендованная для проведения тестирования в рамках всех видов контроля знаний.
3. Программа «Корректор», предназначенная для проведения звуковых диктантов и тест-диктантов.

Количество учебного материала достаточно для того, чтобы организовать обучение ребенка на протяжении всего учебного года: 3–5 занятий по 15–20 минут интенсивной работы каждую неделю.

Особое значение имеет то, что тесты для учащихся рассчитаны на достаточно короткое время. В основном на выполнение одного теста тратится не более 10 минут.

Учебный модуль программы позволяет работать в режимах изучения, тренинга, контроля и самоконтроля. Имеется встроенный учебник и система подсказок, работающих в соответствующих режимах. Модуль «Генератор тестов и уроков» позволяет учителю готовить

тесты в соответствии с методическими задачами. Программа позволяет проводить диктанты с компьютерным звуковым сопровождением.

Значительно повысился уровень обученности и качества знаний, прежде всего за счет качественного усвоения учебного материала дезадаптированными учениками. Психологическая служба отметила уменьшение школьной тревожности у детей, повышение учебной мотивации и интереса к процессу учебы.

Следующим этапом проекта стала реализация «распределенного учебного процесса». Его суть – в установке домашней версии программы «Семейный наставник» в группе продленного дня и организации учебного процесса в ГПД под руководством учителя. Идея этого проекта такова: диагностика выполняется в школе, а коррекция – в группе продленного дня. Специальный модуль позволяет переносить все результаты деятельности ученика из программы «Школьный наставник» в программу «Семейный наставник», с которым дети работают в режиме ГПД, не имея возможности работать с этой программой в домашних условиях.

Сочетание новых информационных технологий с наиболее эффективными методами традиционной педагогики, с новыми приемами в преподавании дает ощутимый результат для освоения материала учащимися.

Результатом работы явилось преодоление школьной дезадаптации учащихся начальных классов средствами индивидуального подхода с применением информационных технологий. Конкретное проявление это нашло в изменениях эмпирических показателей дезадаптированности учащихся: снижении уровня тревожности; повышении адекватности самооценки; усилении учебно-познавательной мотивации учения; снижении степени выраженности таких симптомокомплексов, как незащищенность, враждебность, депрессивность, эмоциональное напряжение, недоверие к себе, к новым людям и ситуациям.

Психологическое сопровождение – диагностическая, коррекционная работа, психологическое консультирование – имеет особое значение независимой экспертизы, в которой заинтересованы все участники образовательно-воспитательного процесса. Результаты работы над проектом по индивидуализации обучения и воспитания дезадаптированных младших школьников средствами информационных технологий проверялись с помощью электронной программы «Новейшая энциклопедия психолога». По данным на конец учебного года в 4-м (выпускном) коррекционном классе у 65 % учащихся увеличился объем слуховой и зрительной памяти, у 92 % возросла скорость формирования новых навыков. Причем, если при поступлении в 1 класс 9 уча-

щихся показали уровень готовности к обучению ниже возрастной нормы, то в выпускном 4-м классе таких учащихся оказалось только 2. Результаты диагностики по тесту Векслера показали, что интеллектуальный уровень у 50 % учащихся вырос на 7 и более единиц.

Диагностика по итогам коррекционно-развивающей работы позволила выявить положительную динамику показателей развития учащихся.

В результате проведенной работы процент учащихся с повышенным уровнем социальной и школьной тревожности в классе снизился в 2004 г. до 12 %, в 2005 г. – до 8 % и в 2006 г. – до 4 %.

Анализ работы показал, что при данной системе работы адаптационный период проходит наиболее благоприятно и комфортно для дезадаптированных учащихся начальной школы.

Еще одним подтверждением положительных изменений учащихся являются данные об успешной адаптации учащихся коррекционного класса при переходе их в 5 класс. Процент успешно адаптировавшихся учащихся в среднем звене составляет 85 %, что свидетельствует о целесообразности и эффективности работы по предотвращению школьной дезадаптации учащихся.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что необходимо, используя все эффективные стороны классно-урочной системы, постепенно модернизировать ее таким образом, чтобы каждый ученик за одно и то же время усваивал разное количество учебного материала и по количеству, и по степени трудности, в зависимости от своих индивидуальных особенностей.

Сочетание новых информационных технологий с наиболее эффективными методами традиционной педагогики, с новыми приемами в преподавании дает ощутимый результат в работе с дезадаптированными учащимися начальной школы.

РАЗДЕЛ 7

Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования

ПОДДЕРЖКА ТВОРЧЕСКИХ ИНИЦИАТИВ ПЕДАГОГОВ

ШЕФЕР И. В.

г. Кемерово, Научно-методический центр

Знание учителем своего предмета является само собой разумеющимся, но далеко не достаточным условием его профессиональной компетентности и успешности. Творческий характер педагогической деятельности в условиях школы, работающей в инновационном режиме, становится доминирующим, а готовность и способность учителя к творческой педагогической деятельности – важным показателем его педагогического профессионализма.

Основанием для определения перспектив развития конкурсного движения как условия совершенствования профессионализма педагогов является концепция образовательной политики на современном этапе, а именно целенаправленная поддержка лидеров – инновационных общеобразовательных школ и лучших учителей.

В соответствии с инициативами Президента Российской Федерации В. В. Путина, был разработан Приоритетный национальный проект «Образование», целью которого является стимулирование системных изменений по основным направлениям развития образования России и эффективного содействия становлению гражданского общества и современного образовательного менеджмента.

Реализация приоритетного национального проекта «Образование» внесла коррективы в деятельность всех структур, в том числе и в деятельность методических служб. Перед методической службой города встала задача создания комплекса мероприятий по организационно-методическому, информационному, учебно-методическому и

научно-методическому сопровождению процессов развития конкурсного движения.

В связи с этим был разработан проект «Поддержка творческих инициатив педагогов», одной из главных задач которого является разработка комплекса мероприятий по обеспечению сопровождения творческих инициатив педагогов, а так же определение приоритетных форм деятельности по обеспечению данного сопровождения.

Проект «Поддержка творческих инициатив педагогов» начал реализовываться с 2006 г. Инициативной группой, в которую вошли специалисты МОУ ДПО «Научно-методический центр», на основе ежегодных исследований «Образовательные потребности педагогов», были определены приоритетные формы работы. Ими стали постоянно действующий семинар, система проблемных семинаров, тематические индивидуальные и групповые консультации.

На этапе доконкурсного сопровождения выявляется потребность педагогов, планирующих участие в конкурсных процедурах, в научно-методическом сопровождении. Для каждого педагога предполагается разработка индивидуальной программы сопровождения, которая может включать в себя восполнение имеющегося дефицита знаний в конкретной области, обогащение методического и технологического инструментария, обоснование необходимости формирования собственного имиджа как условия эффективной реализации профессиональных и социальных функций, что способствует формированию мотивации профессионального совершенствования в процессе подготовки к конкурсным мероприятиям различного уровня и содержания.

В основу планирования содержания деятельности по поддержке творческих инициатив педагогов были положены результаты исследований «Уровень профессионализма педагогов», анализ собеседований с педагогическими работниками, планирующими участие в конкурсных мероприятиях, опыт практической работы членов инициативной группы в качестве экспертов на различных конкурсах. Кроме этого, были приняты во внимание мнения независимых экспертов различных конкурсов, в том числе конкурсов, проводимых в рамках Приоритетного национального проекта «Образование».

Целью введения постоянно действующего семинара «Готовимся к конкурсам» является оказание помощи педагогам, планирующим участие в конкурсах, а так же методистам, руководителям и заместителям руководителей образовательных учреждений, курирующим данные вопросы, в организации подготовки к участию в городских, областных, федеральных конкурсах, а так же конкурсах, проводимых в рамках ПНПО. Содержание программы постоянно действующего

семинара направлено на достижение поставленной цели и предложено в соответствии с логикой поставленных задач: создать основу для понимания Государственной политики в области образования по определению роли и места конкурсного движения, скоординировать действия всех субъектов конкурсных мероприятий по подготовке к конкурсам, познакомить с критериальной базой конкурсов различного уровня, а так же актуализировать и расширить мотивы профессионального самосовершенствования.

Тематика проблемных семинаров составлена с учетом выявленных проблем, выражающихся в качественных характеристиках представляемых на конкурсы материалов. В первую очередь, это связано с определением концептуальных позиций, формулированием целей и задач педагогической деятельности, анализом собственного опыта, так как достаточно часто описанный опыт нуждается в теоретическом осмыслении и более адекватном изложении, в представляемых материалах не отражается его своеобразие, не обозначается значимость результатов от методов преподавания и воспитания, существуют примеры расхождения между предъявляемым в описании содержанием и его реальным воплощением в практической деятельности. Таким образом, были обозначены основные темы: «Технология подготовки и оформления программ», «Самоанализ педагогического опыта как формы профессионального развития», «Технология описания системы работы» и др.

Одним из важных этапов реализации проекта «Поддержка творческих инициатив» является организация и осуществление постконкурсной поддержки. Участие в конкурсных мероприятиях ставит педагогов перед необходимостью работать в более интенсивном режиме, активизировать свои внутренние ресурсы. Поэтому окончание конкурсных испытаний связано со стрессовым состоянием, вызванным с одной стороны снижением темпов деятельности, послеконкурсной усталостью, с другой – осознанием своих новых потенциальных возможностей и потребностью в их реализации. Но как показывает практика, педагоги не всегда владеют достаточной информацией о вариантах реализации своих творческих инициатив. Именно это и призваны устранить постконкурсные мероприятия.

Муниципальная методическая служба, осуществляя постконкурсную поддержку, занимается дальнейшим «продвижением» конкурсантов. Создан банк данных участников профессиональных конкурсов различного уровня, начата работа по формированию банка педагогического опыта педагогов и образовательных учреждений-победителей конкурсов ПНПО. Материалы педагогов публикуются в

научно-методических и научно-популярных изданиях. Кроме этого, педагоги-призеры различных конкурсных мероприятий являются участниками радиозэфиров городского и областного радио. Помимо этого, победители конкурсов различного уровня могут поделиться знаниями и опытом по подготовке и участию в конкурсах с педагогическими работниками, планирующими принять участие в конкурсах. Именно поэтому одним из элементов послеконкурсных мероприятий является их привлечение к проведению мероприятий в рамках проекта «Поддержка творческих инициатив педагогов»: семинаров, консультаций, работе в качестве экспертов в жюри конкурсов. Это позволяет педагогам осознать значимость своей деятельности и для самих себя и для других педагогов, потенциальных конкурсантов, что влечет за собой моральное удовлетворение и повышение мотивации к педагогическому труду.

Роль образовательных учреждений как базового звена системы образования очень важна, их способность гибко реагировать на запросы общества, сохраняя при этом накопленный жизненный опыт, имеет большое значение. Именно личность педагога и его творческий потенциал выступают в качестве ведущего фактора интеграции социального и образовательного пространства, поскольку даже «самая прогрессивная система не принесет желаемых плодов, если это дело будет доверено педагогу-рутенеру» (Л. А. Баренбой).

Сложившаяся в городе система работы по целенаправленной поддержке лидеров муниципальной системы образования – инновационных образовательных учреждений и педагогов, готовых и способных к творческой педагогической деятельности, способствует повышению профессионального уровня педагогов и формированию педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни, что является необходимым условием модернизации системы образования России.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

АЛЕКСЕЕВА И. С.

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

Организационно-педагогическое обеспечение профессионального становления молодых специалистов в условиях сельской школы, содержание и формы ее работы направлены на профессиональное совершенствование личности молодого педагога.

Организуя деятельность школ, методической службы по оказанию помощи молодым специалистам, мы в опытно-экспериментальной работе считали целесообразным сосредоточить внимание ее работников на следующих аспектах:

– обеспечение в школах условий для успешной профессиональной адаптации, которые позволили бы начинающим учителям полнее раскрыть свои возможности, а именно создать в педагогическом коллективе атмосферу творческого поиска, в котором каждый педагог может полнее реализовать свои способности и реализовать свой творческий потенциал;

– целенаправленное руководство деятельностью администрации школ, учителей-наставников по организации процесса профессионального становления молодых специалистов;

– разработка различных форм методической помощи молодым учителям на основе выявленных затруднений и коррекция их педагогической деятельности;

– изучение, обобщение и популяризация педагогически ценного опыта организации работы с молодыми учителями с целью внедрения наиболее эффективных форм в практику работы школ.

На начальном этапе экспериментальная работа проводилась среди методических и кустовых объединений. Такой вид деятельности был вызван необходимостью сетевого взаимодействия, интеграции школ, педагогических коллективов, их руководителей по организации процесса адаптации, профессионального и личностного становления молодых специалистов сельской школы. Сельская школа во все времена испытывала недостаток ресурсов (материальных, интеллектуальных, кадровых), поэтому естественным путем сложилась практика обмена разного рода ресурсами. Особенно актуальным, в условиях

недостатка ресурсного обеспечения, характеризующего развал сельскохозяйственного производства и отсутствие социальной сферы, стало объединение и взаимодействие субъектов сельского образования.

Задача сетевого взаимодействия – сформировать равнодоступное молодым специалистам единое образовательное пространство, являющееся развернутым многообразием образовательных программ сельских школ. Сетевой характер взаимодействия между образовательными учреждениями обеспечивает возможность каждому учреждению пользоваться ресурсами, возможностями партнеров и одновременно – продвигать других собственным опытом. Между образовательными учреждениями происходит обмен недостающими ресурсами, информацией, инновациями. Важная особенность сетевой организации процесса профессионального становления молодых специалистов заключается в том, что каждое учреждение является самостоятельным участником сетевого взаимодействия. Каждая школа, включенная в сеть, получает доступ ко всем ресурсам и тем самым усиливает собственные возможности. Благодаря сетевому взаимодействию, функционирование образовательного учреждения в отдельности и всей системы в целом становится более надежным, так как все системы обладают множеством взаимозаменяемых равноценных вариантов.

Внутри кустового объединения экспериментальная работа строилась на основе сотрудничества нескольких образовательных учреждений на равных, паритетных правах. Школа, вошедшая в объединение, работает над отдельной проблемой, востребованной в учебно-воспитательной практике школ, обменивается своими разработками, и тем самым создает условия для профессионального роста молодых педагогов.

Каждая экспериментальная школа имеет возможность компенсации недостатка ресурсов за счет обмена опытом между участниками сетевого взаимодействия и активизации внутреннего потенциала. Главными проблемами станут управление, координация, согласование действий учреждений и педагогических коллективов.

Сетевое взаимодействие разных по типу образовательных учреждений имеет ряд сложностей по координации деятельности различных по составу, квалификации и т.д. педагогических коллективов. Первым шагом в направлении рационального применения возможностей сетевого взаимодействия экспериментальных школ стала организация совместно с улусной методической службой Сетевой школы молодого специалиста.

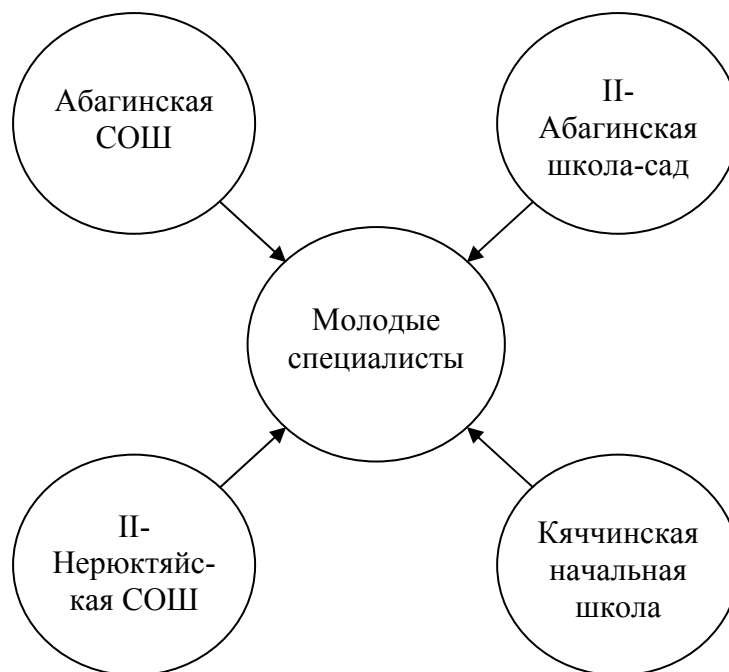


Рис. 1. Сетевое взаимодействие кустового объединения

Организационно-педагогическое обеспечение работы Сетевой школы молодого специалиста, исходными положениями которой являлись: повышение научной информативности в области знаний учебного предмета и смежных дисциплин; совершенствование технологий обучения; углубление психолого-педагогической и общей культуры – осуществлялось на коллективном, групповом и индивидуальном уровнях. Коллективный уровень работы «Сетевой школы молодого специалиста» состоял из тематических педагогических советов, смотров-конкурсов, научно-практических конференций, «круглых столов». Групповой уровень осуществлялся на занятиях постоянно действующих семинаров, методических объединений, советов молодых педагогов. Индивидуальный уровень сопровождался наставничеством, консультациями, совместными новаторскими проектами. Все уровни работы с молодыми специалистами включали содержание, формы, методы взаимодействия.

Продолжая работу по координации усилий всех звеньев, ответственных за профессиональное становление молодых специалистов, совместно с улусной методической службой, проводили инструктивные совещания, семинары с руководителями школ, наставниками, где решались вопросы по работе с молодыми специалистами, происходил обмен опытом по организации работы по управлению процессом адаптации молодых специалистов.

Руководители школ, школьных предметных объединений зачастую определяют наставничество как основную форму оказания помощи молодым специалистам в профессионально-личностном становлении. Мы определили, что целью наставничества является закрепление и формирование положительного отношения у молодых специалистов к труду учителя, повышение профессионального мастерства, развитие инициативы, творчества, умений устанавливать контакты, общаться с учащимися, родителями, со своими коллегами, руководителями школ, то есть способствовать скорейшему вхождению в профессию. Работая с директорами школ, обращали внимание администрации на необходимость подбора наставников с обязательным соблюдением некоторых положений, а именно: совместимость характерологических особенностей личности наставника и молодого специалиста; высокий уровень квалификации наставника, его коммуникабельности, культуры; обоюдное желание сотрудничать.

Таким образом, организация сетевого взаимодействия сельских школ формирует основные принципы деятельности начинающих педагогов, поддерживает их образовательные инициативы, координирует новый тип профессиональных отношений, обеспечивает организацию научно-методического сопровождения профессионального становления молодых специалистов.

ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

НИКИТИНА Е. Л.

г. Киров, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением
отдельных предметов № 47

На современном этапе политического, экономического и социального развития государства и общества необходимость дальнейшего реформирования образования очевидна. В своем послании Федеральному Собранию в апреле 2006 г. В. В. Путин отметил: «России нужна конкурентоспособная образовательная система. В противном случае мы столкнемся с реальной угрозой отрыва качества образования от современных требований». Сегодня, когда высокое качество образования и успешное развитие науки определяют не только прогресс экономики и социальной сферы, но и уровень развития общества в целом, трудно найти людей, не заинтересованных в эффективной работе сис-

темы образования.

В оказании качественных образовательных услуг заинтересовано, в первую очередь, само педагогическое сообщество, так как успешность образовательного учреждения становится важнейшим условием его развития. В меняющихся условиях все более ускоряется процесс формирования нового социального заказа образованию, и не замечать происходящего, не реагировать на новые вызовы общества, означает обресть школу на отставание и консервирование отживающей практики. Школа должна соответствовать современным задачам общества, а для этого она должна пройти необходимый путь реформирования.

Для коллективов образовательных учреждений становится все более необходимым выстраивать образовательный процесс по траектории, направленной на индивидуализацию, дифференциацию обучения, с версионным преподаванием предметов, с гражданским участием местного сообщества, со школьным самоуправлением.

Нельзя добиться положительных результатов в решении этих задач без изменения самого учителя, поэтому ключевым направлением работы методической службы нашей школы является формирования у учителей высокого научно-методического и творческого потенциала, общей и профессиональной культуры.

Современный педагог становится не просто исполнителем замыслов авторов общеобразовательных программ и учебников, а в значительной степени – разработчиком собственной концепции образования, воспитания и развития школьников. С 2003 г. наш педагогический коллектив начал работу по внедрению в образовательный процесс школы системы педагогической поддержки.

Модель образования, соответствующая парадигме педагогической поддержки, принципиально отличается от привычных подходов к организации обучения и воспитания детей. Реализующий ее педагог изначально стремится не управлять ребенком, а как бы следовать за воспитанником, создавая условия для его самоопределения, самоидентификации, самореализации, поддерживать его в этом. Указанная логика предполагает, что учитель, начиная работу с ребенком, не должен стремиться к тому, чтобы изначально определить цели, способы и средства образования. Для решения задач системы педагогической поддержки должно произойти принятие педагогом гуманистической позиции. Для этого необходимо формирование личностных факторов, характеризующихся следующими признаками: потребность в личностном саморазвитии; принятие себя и ребенка; позитивное ценностное отношение к себе; отношение к другому человеку как к

самоценности; уверенность в возможностях и способностях каждого ученика; установка на личностное поведение вместо ролевого поведения; отказ от «долженствования» и соответствия чужим ожиданиям; мотивационная направленность на другого человека; готовность к открытому общению; установка на диалог; способность открыто выражать свои чувства; эмоциональная саморегуляция; способность к взаимодействию; эмпатийное понимание вместо оценочного; чувство эмоционального настроения группы и человека, принятие его; восприимчивость к мере изменений, происходящей в личности и деятельности; осознание ответственности за собственный выбор; педагогический такт, деликатность; общая положительная направленность на педагогическую профессию.

Для формирования личностных характеристик необходимы объективные факторы, которые выступают регулирующей основой профессионального, личностного самоопределения и развития педагога:

- ориентация на развитие ребенка, создание условий для его самоопределения, саморазвития и самореализации; помощь в личностном развитии, актуализация мотивационных ресурсов учащегося;
- овладение технологией индивидуальной и групповой работы, активное участие в групповом взаимодействии; педагог – источник разнообразного опыта, к которому можно всегда обратиться за помощью;
- умение работать в диалогических формах и ситуациях выбора;
- обеспечение сотрудничества в принятии решений между всеми участниками образовательного процесса, использование договора как способа взаимодействия с другими людьми, умение «работать с целями» разных участников взаимодействия, создание доверительной атмосферы во взаимодействии;
- хорошее знание самого себя, анализ результатов собственной деятельности, способность ее перестраивать, учить учиться, самостоятельно решать свои проблемы;
- способность брать на себя ответственность.

Помимо субъективных и объективных факторов для реализации системы педагогической поддержки педагогический коллектив должен взять на вооружение традиции педагогико-антропологического основания теории и практики образования:

- рассмотрение ребенка как ценности; он обладает большими потенциальными возможностями саморазвития;
- осознание детства как самоценного периода человеческой жизни, равноценного всем другим периодам; ребенок живет, а не го-

товится жить;

- осознание развития ребенка не как линейного, а согласно синергетике, как движение через «точки бифуркации», самостоятельное выстраивание индивидуальной траектории развития;

- целостное и ценностное отношение к ребенку, его безусловное принятие; проявление уважительного отношения к ребенку: уважайте слезы ребенка, его сегодняшний день и час, его болезни роста;

- подход к ребенку с оптимистической гипотезой, пусть даже с некоторым риском ошибиться, который позволяет раскрыть ребенку свои потенциальные возможности, занять достойное место в общении со сверстниками и взрослыми;

- помощь в понимании собственной ценности ребенка, всемерное развитие и укрепление его чувства собственного достоинства через позитивные взаимоотношения с ним;

- признание запрета на проектирование результата, которое обусловлено тем обстоятельством, что гуманитарная работа с человеком – это взаимодействие в условиях неопределенной проективной ситуации;

- педагогическое взаимодействие предполагает общение и взаимопонимание с учениками, «освобождение» их для творчества, педагогическую поддержку индивидуального развития ребенка, предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения;

- диалог – основа субъект-субъектных отношений педагога и школьника: «общение-диалог, общение-обсуждение, общение-совместное прояснение смыслов», который основывается на безусловном безоценочном взаимном принятии и открытости, на глубинном общении.

Основными задачами педагогического коллектива при реализации системы педагогической поддержки мы выдвигали:

1. Акцентирование проблем педагогической поддержки всех участников педагогического процесса (воплощение принципа целостности системы педагогической поддержки и принципа профессионально-педагогической активности).

2. Ознакомление (просвещение) педагогического коллектива школы, родителей учащихся с возможностями новых образовательных технологий.

3. Повышение уровня социально-педагогической, социально-психологической и правовой грамотности учащихся, педагогов, родителей.

4. Оказание педагогической поддержки самим педагогам и родителям и организация пропедевтической работы по предупреждению проблем в их взаимодействии с детьми.

5. Построение эффективного взаимодействия между участниками педагогического процесса, агентами и институтами социализации с целью выработки единого подхода во взаимодействии с учащимися, единых требований к результатам педагогической деятельности.

Реализация данных задач осуществлялась через систему спланированных мероприятий, конкретными методами и средствами. Работа велась по трем направлениям: с детьми, родителями и педагогами. Она включала в себя диагностику, психолого-педагогическое просвещение, профилактику, консультирование, коррекционную деятельность и деятельность по развитию личности учащихся.

Формами работы были тематические педагогические советы, семинары, тренинги, индивидуальные и групповые консультации, разработка консультаций в помощь учителям и родителям по вопросам обучения, воспитания, развития детей, анкетирование, тестирование, классные часы, родительские лектории, круглые столы и т.д.

Таким образом, возможными путями обновления методической работы образовательного учреждения могут являться конкретные формы внедрения системы педагогической поддержки в образовательный процесс.

СОПРОВОЖДЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ШУВАЛОВА Е. Е., ЦЫВАРЕВА М. А.

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

Современная ситуация в образовании характеризуется появлением различных направлений инновационной деятельности в теории и практике обучения младших школьников, протекающих на разных уровнях и с разной интенсивностью. При этом анализ развития системы начального образования Архангельской области свидетельствует о том, что деятельность учителей в области инноватики часто носит стихийный, неуправляемый характер. Кроме того, наблюдения показывают, что подготовка учителей к внедрению инноваций в традиционной форме через курсы повышения квалификации оказывается в большинстве случаев неэффективной. Так, после переподготовки учи-

тель часто либо вообще не приступает к внедрению изученной инновации, либо внедрение ее носит неадекватный характер вплоть до искажения авторского подхода.

Причиной этого во многих случаях является несовершенство научно-методического обеспечения, поддержки и сопровождения учителя в процессе внедрения соответствующих инновационных процессов. Таким образом, актуальность обозначенной проблемы обусловлена с одной стороны интенсификацией инновационных процессов в начальном общем образовании, с другой – объективными трудностями, возникающими у учителей начальных классов при внедрении инноваций.

Все вышесказанное обусловило необходимость разработки средств научно-методического обеспечения инновационных процессов в начальном общем образовании. Исходя из этого, в 2006–2011 гг. научно-исследовательская работа кафедры методик начального обучения осуществляется в рамках темы «Научно-методическое обеспечение инновационных процессов в начальном общем образовании».

В течение 2006 г. уточнено определение инновационного процесса в образовании, изучены виды инноваций, проанализировано понятие научно-методического обеспечения инновационной деятельности учителя.

Так, вслед за Г. А. Прасловой, под инновацией мы будем понимать исторически обусловленное педагогическое нововведение, имеющее гуманистическую направленность, способствующее эффективному решению задач в области образования, приводящее к прогрессивным качественным изменениям педагогической реальности на каждом историческом этапе ее развития. При этом педагогическое нововведение рассматривается как процедура внедрения новшества в педагогическую действительность, в результате чего могут достигаться новые качественные состояния в содержании образования, технологиях обучения, характере взаимодействия участников педагогического процесса, системе педагогических средств, образовательной среде и пр. [2].

Н. В. Бордовская типы педагогических нововведений группирует по разным основаниям. Так, по соотносительности нового к педагогическому процессу, инновации могут быть: в целях и содержании образования, методиках, средствах, приемах, технологиях педагогического процесса, формах и способах организации процесса обучения и воспитания, деятельности администрации, педагогов и учащихся. По признаку масштабности – локальные и единичные, комплексные и системные. По инновационному потенциалу – модификации известного и принятого, комбинаторные нововведения, радикальные преобразования. По отношению к своему предшественнику – замещающие,

отменяющие, открывающие, ретровведения [1].

Г. А. Праслова, классифицируя педагогические инновации в зависимости от интенсивности их протекания, ранжирует их в соответствии со следующими уровнями: изменения организационного порядка, адаптационные изменения, простейшие качественные изменения отдельных компонентов образовательной системы, качественные изменения всех или большинства свойств педагогической реальности, качественные изменения функциональных свойств педагогической системы [2].

Известно, что в систему научно-методического обеспечения инновационного процесса в образовании должна входить подсистема различных форм и средств теоретической, методической и практической поддержки и мониторинга деятельности педагога.

Для этого представляется необходимым создать модель научно-методической поддержки и сопровождения учителя начальных классов в инновационной деятельности. Разрабатываемая модель должна отличаться такими свойствами как вариативность, гибкость, разноразноуровневость, что позволит учесть индивидуальные особенности, интересы и предпочтения учителя, имеющийся у него педагогический опыт, а также опыт инновационной деятельности и т.д.

В качестве методологической основы такой модели могут выступить законы протекания инновационных процессов, которые сформулировала Н. Р. Юсуфбекова [3]. К ним относятся следующие законы: необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды, финальной реализации инновационного процесса, стереотипизации педагогических инноваций, цикловой повторяемости и возвращаемости педагогических инноваций.

В общих чертах структурными звеньями предлагаемой модели представляются следующие:

- организационное;
- аналитическое;
- внедренческое;
- контрольно-оценочное.

Методологическими основаниями разработки предложенной модели явились следующие подходы:

- цивилизационный подход как возможность обосновать социальными причинами развитие практики воспитания и обучения;
- антропологический подход, обеспечивающий концентрацию внимания на человеке как базовой ценности, ориентацию на его особенности, конкретизацию проблем развития человека с учетом гуманистической направленности педагогического знания;

– компетентностный подход как основа профессиональной подготовки и повышения квалификации специалиста.

Раскроем цели и опишем возможные формы работы в рамках приведенных звеньев предложенной модели.

Целью работы на начальном этапе в рамках организационного звена является выявление учителей-участников инновационных процессов, ознакомление их с инновациями в начальном общем образовании. При этом формами выявления могут стать конкурсы, опросы, анкетирование, индивидуальные беседы и пр. Знакомство педагогов с внедряемыми инновациями может быть осуществлено в форме курсов повышения квалификации, в процессе работы по самообразованию, на ознакомительных семинарах и пр.

В рамках аналитического звена происходит оценка уровня готовности учителя к инновационной деятельности, имеющегося опыта педагогической и инновационной деятельности, личных предпочтений и пр., а также на основе выявленных параметров осуществляется выбор формы поддержки и сопровождения педагога. Методами работы в рамках указанного звена предлагаемой модели являются анкетирование, собеседование, опрос, интервью, анализ педагогического опыта, педагогическое наблюдение и пр.

На следующем этапе в рамках внедренческого звена осуществляется работа, целью которой является внедрение инновации в образовательный процесс начальной школы, а также оказание помощи учителю в его инновационной деятельности. Это происходит в форме поддержки и сопровождения педагога, выбранной на предыдущем этапе, а при необходимости в условиях сочетания различных форм. Ими могут быть работа в педагогической лаборатории, творческой или исследовательской группе, круглый стол, обмен педагогическим опытом, мастерская, мастер-класс, стажировка, обобщение педагогического опыта, индивидуальные или групповые консультации, постоянно действующий семинар или курсы повышения квалификации и пр.

Целью работы на заключительном этапе в рамках контрольно-оценочного звена является контроль и оценка достигнутых учителем результатов. Критериями такой оценки могут быть адекватность, полнота, степень завершенности. При этом контроль и оценка должны осуществляться как на внешнем уровне, например, в форме экспертного анализа, так и на уровне самоконтроля и самооценки субъекта инновационной деятельности. Обобщение полученных данных позволит спланировать дальнейшую инновационную деятельность педагога. Так, учителям, для которых по объективным или субъективным показателям работа в рамках избранной инновации оказалась завер-

шенной, можно предложить продолжить инновационную деятельность в другом направлении. В этом случае придется вернуться к начальному звену предложенной модели. Тем педагогам, которые продолжают работу по выбранной инновации, рекомендуется обратиться к аналитическому звену разработанной модели с целью выбора новой формы сопровождения и поддержки инновационной деятельности, соответствующей достигнутым результатам, индивидуальному уровню, особенностям и предпочтениям учителя. Таким способом удастся выстроить индивидуальную траекторию дальнейшего развития учителя в инновационной деятельности.

Вариативность и гибкость разрабатываемой структуры данной модели заключается в возможности выбора форм сопровождения и поддержки их сочетания и изменения в процессе осуществления инновационной деятельности в зависимости от личностных особенностей учителя, достигнутых результатов, возникающих трудностей и пр., а также в возможности построения индивидуальной траектории дальнейшего развития учителя в инновационной деятельности.

Апробация построенной модели будет осуществляться в различных школах г. Архангельска и Архангельской области, на курсах повышения квалификации, в Поморском государственном университете. На основе анализа и обобщения результатов теоретического и экспериментального исследования предполагается создать программу научно-методического обеспечения инновационной деятельности учителя начальных классов. На каждом этапе планируется работа по подбору методик изучения потребностей учителя, его индивидуальных особенностей, стиля педагогической деятельности, выявления уровня профессиональной компетентности, средств внешнего и внутреннего мониторинга, оценки результатов внедрения инновационного процесса, методик рефлексивной оценки инновационной деятельности учителя, средств изучения уровня внедрения инновационного процесса.

Литература

1. Бордовская, Н. В. Педагогика [Текст] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2001.
2. Праслова, Г. А. Взаимодействие традиций и инноваций в эволюции музыкального образования в России (XI – начало XXI века) [Текст] / Г. А. Праслова. – СПб. : Астерион, 2006.
3. Юсуфбекова, Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании [Текст] / Н. Р. Юсуфбекова. – М., 1991.

РАЗДЕЛ 8

Учреждения общего и дополнительного образования в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ШАХМАТИСТОВ

ВЕРШИНИН М. А.

г. Волгоград, Волгоградская государственная академия
физической культуры

КОКШАЕВА А. В.

г. Элиста, Калмыцкий государственный университет

Проблема обучения шахматной игре детей является одной из приоритетных проблем современной спортивной педагогики и психологии. Существует множество разработанных педагогических программ по обучению шахматам, отраженных в учебниках, методических рекомендациях, сборниках комбинаций и упражнений [1, 3, 4]. Как научить играть ребенка в шахматы, как сделать более доступным к пониманию весь багаж возможных теоретических знаний и дать возможность пользоваться ими на практике? Эти вопросы волновали многих специалистов, в том числе и известных шахматистов прошлого, когда шахматы ещё не являлись настолько популярными, как сегодня. Отсутствовали также теоретические разработки о полезности шахмат и их значимости для развития мышления детей.

Исходя из этого, наиболее популярны были практически ориентированные учебники и пособия, в которых реализовывалась задача по повышению уровня игры высококвалифицированных шахматистов. Так, хорошо известен учебник, составленный III чемпионом мира Х. Р. Капабланкой, который актуален и сегодня благодаря разнообразию подобранных позиций, их глубокому анализу, проведенному са-

ним автором. Также вызывает интерес учебник, разработанный одним из сильнейших шахматистов конца XIX века Р. Рети [5]. Задачей автора было раскрытие принципов шахматного искусства в их историческом развитии. Центральным понятием в учебнике Р. Рети является реальная шахматная партия, из анализа которой строится теория автора. Данный труд рассматривается не как сборник интереснейших партий шахматистов прошлого и современников автора, а именно как учебник шахматной игры, так как в нем, рассматривая конкретные частные варианты, Р. Рети определяет общие принципы игры в дебюте или миттельшпиле (начало и середина шахматной партии), придавая им образ теории.

Таким образом, первые попытки по созданию методических пособий для шахматистов и всех желающих научиться играть в шахматы, носили характер отдельных советов, рекомендаций по совершенствованию техники игры шахматистов разного уровня подготовленности. Необходимо отметить, что учебники по шахматам с момента возникновения этого типа учебной литературы писались для всех желающих научиться играть в шахматы, а реально для взрослых. В них отсутствовал анализ и учет возрастных особенностей обучаемых.

В настоящее время разработка современных программ и методик по шахматам осуществляется в соответствии с известными педагогическими принципами: учитываются требования к контингенту учащихся (возраст, степень подготовки и др.), определены продолжительность и периодичность обучения, содержание обучения зависит от реально поставленных целей и задач и т.п.

Отметим, что интересным является подход к обучению шахматам, созданный Б. Фишером. Автор назвал разработанный им метод, методом программированного обучения, суть которого заключается в активном участии ученика в процессе обучения, а именно без предварительного объяснения тренера, учащийся отвечает на все поставленные перед ним вопросы и после этого сам сравнивает свои ответы с правильными ответами тренера, представленными через определенный промежуток времени. Данная методика Б. Фишера изложена в учебнике и структурирована в виде отдельных уроков.

Общее признание получили программы по обучению юных шахматистов, разработанные А. Н. Костьевым, В. Е. Голенищевым, Г. Я. Левенфишем, Г. Я. Горенштейном и др. Определенный интерес представляют методические рекомендации В. Г. Гришина по обучению шахматам в детском саду детей 4–6 лет [2].

Существующие программы и методики широко используются тренерами в своей работе. Но, как правило, ими применяются только

детально разработанные отдельные темы, при этом методика в ее целостном варианте за основу не принимается.

Основная причина такого положения дел заключается в следующем. Является общепринятым мнение, что интеллектуальное и личностное развитие шахматиста повторяет историю развития шахмат в плане общих закономерных тенденций. В связи с этим является само собой разумеющимся, что на первых этапах обучения юный шахматист должен овладеть тактикой и только лишь по достижению им определенного уровня мастерства – стратегией. Учение В. Стейница о первостепенном значении стратегии в шахматной игре появилось только после того, как комбинационная игра уже считалась классикой в шахматах и были сыграны великолепные партии, в основе которых лежали исключительно комбинации. Ярким примером этому могут служить партии, сыгранные А. Андерсеном, П. Морфи и другими шахматистами прошлого.

В. Стейниц высказал поистине революционную мысль, что в шахматной игре существуют непреложные законы, он предпринял по попытку разложить шахматную позицию на составные элементы, выделить ее существенные признаки. Идея В. Стейница была результатом критического анализа партий современников и собственных партий, а также классических шахматных произведений мастеров прошлого. Чтобы проверить правоту своих суждений, В. Стейниц нередко провоцировал атаку в собственных партиях и выдерживал натиск противника. При этом первый чемпион мира подчеркивал, что комбинационная игра, хотя и дает иногда красивые результаты, не в состоянии обеспечить прочность успеха. Атака имеет шансы на успех, когда позиция противника уже ослабла. По теории В. Стейница возможно выиграть у соперника не только, когда допущена конкретная тактическая ошибка.

Точное понимание позиционной игры также дает шансы на победу. С этого момента в позиции рассматриваются постоянные преимущества, которые в отличие от преимуществ временных (например, перевеса в развитии в дебюте) носят стойкий характер, накладывая отпечаток на весь дальнейший ход борьбы. Так, внимание шахматиста от постоянного поиска тактических решений было обращено к таким элементам позиции, как: пешечная структура, изолированная и отсталая пешки, слабые и сильные поля, хорошие и плохие слоны, открытые линии, пешечный перевес на ферзевом фланге и другие. В зависимости от оценки сложившегося положения фигур на доске, шахматист в состоянии строить и реализовывать далеко идущие планы игры, а не только проводить быстрые комбинации, основанные на конкрет-

ном расчете вариантов. Последователем В. Стейница в его учении о позиционной игре по праву является З. Тарраш. В его творчестве последовательная позиционная игра нашла свое завершение и получила всеобщее признание. И в первую очередь потому, что З. Тарраш был убежденным сторонником активной стратегии: атака уже являлась преимуществом методического стеснения фигур противника, использования пространства для удобной перегруппировки сил и подготовки решительного наступления. Попытку заложить в основы учебной методики стратегические законы шахмат осуществил А. И. Нимцович. По сути, им создан лучший учебник позиционной игры, в котором раскрыты и подробно изучены теоретические законы шахмат. Неоспоримо, что это лучшая работа, созданная когда-либо по подробному разбору важнейших элементов позиционной игры, но использовать которую возможно лишь при работе с шахматистами высоких разрядов.

Начальный этап шахматной подготовки в настоящее время протекает по преимуществу в форме обучения шахматной игре в детско-юношеских спортивных школах, кружках, секциях при общеобразовательных школах, центрах детско-юношеского творчества и т.п. Как правило, тренер проводит с детьми занятие по определенной учебной программе, которая предусматривает прохождение различных тем, имеющих отношение к шахматной игре. На каждую тему отводится определенное количество часов. Занятия проходят в теоретической и практической форме: на теоретических занятиях передается некоторый учебный материал, а во время практических занятий организуется разыгрывание тренировочных партий или позиций, в ходе решения которых происходит закрепление учебного материала. По окончании определенного периода обучения ученики принимают участие в соревнованиях, по результатам которых проводится оценка их подготовленности и присваивается соответствующий разряд. В общем плане такая система подготовки юных шахматистов копирует традиционные формы шахматного обучения.

Следует признать, что современное обучение шахматистов организовано по типу эмпирического обучения. В течение длительного времени дети изучают различные тактические приемы и только немногие из них способны самостоятельно выйти на уровень усвоения стратегических законов шахматной игры. Стандартным и общепринятым является следующий подход по обучению тактическим приемам в шахматах: юному шахматисту показывается классический пример на тему «отвлечение», «завлечение», «двойной удар», «вскрытый шах», или предлагается другой прием на запоминание, с помощью которого

стало возможным одержать быструю победу за белых или за черных. Для закрепления пройденного материала преподаватель предлагает решить самостоятельно ряд подобных позиций. Таким образом, ведется обучение в течение первых двух-трех лет, принципиально меняясь лишь в названиях тактических приемов. Качество усвоения материала при таком обучении довольно низко и причина этому заключается в том, что в практических партиях юному шахматисту редко удается реализовать свои знания, так как уровень партий у начинающих довольно низок. Стратегические законы игры, принципы позиционной ориентации в многообразии шахматных вариантов вообще не преподаются на начальном этапе подготовки юных шахматистов. Но без изучения стратегии невозможно полноценно разобраться в сущности шахмат, где сама идея игры предполагает наличие далеко идущего плана. Общая цель – поставить мат вражескому королю, является далеким ориентиром, и чтобы добиться ее, необходимо уметь переиграть соперника позиционно, а не только воспользоваться его тактическими промахами.

Темы по стратегии шахмат включаются в содержание изучаемого материала после достижения учащимися уровня третьего разряда. В каждом конкретном случае юному шахматисту для достижения этого результата необходимо различное учебное время. Считается, что до этого времени ребенок не в состоянии овладеть позиционной игрой. Выбор уровня третьего разряда не является случайным, так как именно шахматисты данного разряда уже владеют элементарными законами разыгрывания дебюта, становятся более внимательными и не допускают грубых просчетов. В борьбе на шахматной доске участвует максимально много фигур, в ходе развертывания игры они способны противостоять натиску соперника и защититься от угроз его фигур. Игра третьеразрядников носит уже плановый характер, хотя выбор плана может быть несовершенен и его реализация непоследовательна. Совокупность данных умений является показателем наличия у ребенка элементарного позиционного мышления, понимания простейших законов стратегической игры. Достигает же этого результата юный шахматист самостоятельно, – специально его этому никто не учит, и к тому же, любой тренер-практик знает, что часть детей, обучающихся шахматам, так никогда и не сможет достичь уровня освоения стратегических законов шахматной игры, а огромный, высококлассно разработанный материал по стратегии шахмат, остается для них полностью недоступным. Следует заметить также, что и в случае обучения способных учащихся, перестройка их мыслительной деятельности в ходе освоения ими правил позиционной игры происходит сложно и затяги-

вается на длительное время. У таких детей могут возникнуть сложности на разных этапах спортивного совершенствования, в первую очередь потому, что стратегия и тактика останутся для них двумя различными, взаимосвязанными явлениями в шахматах. Понимание же законов шахматной борьбы в их единстве будет затруднено.

Литература

1. Гик, Е. Я. Беседы о шахматах [Текст] / Е. Я. Гик. – М. : Просвещение, 1985.
2. Гришин, В. Г. Малыши играют в шахматы [Текст] / В. Г. Гришин. – М. : Просвещение, 1991.
3. Журавлев, Н. И. В стране шахматных чудес [Текст] / Н. И. Журавлев. – М. : Международная книга, 1991.
4. Золотник, Б. А. Комплекс диагностических методик по шахматам [Текст] : метод. разработки / Б. А. Злотник. – М. : ГЦОЛИФК, 1989.
5. Рети, Р. Современный учебник шахматной игры [Текст] / Р. Рети. – М. : Физкультура и спорт, 1981.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОКОНТРОЛЯ УРОВНЯ ОБУЧЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ (НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКОВОГО ПОРТФЕЛЯ)

ЛУЧИНИНА Н. В.

г. Новороссийск, Новороссийский филиал
Пятигорского государственного лингвистического университета

В середине 80-х гг. XX в. в зарубежной и отечественной лингвистике и лингводидактике укреплялся личностно-ориентированный подход к обучению. В связи с этим важным направлением в языковой подготовке учащихся является обучение языкам на основе теоретических положений межкультурной коммуникации и выдвижение учащегося как субъекта в ранг центрального элемента методической системы.

Для этого у школьников должна быть сформирована способность к объективной самооценке, рефлексии. Очевидно несоответствие существующей системы контроля и оценки знаний учащихся изменившимся условиям и целям обучения иностранным языкам. Для разрешения этого противоречия необходимо развивать у учащихся способности к контролю и самоконтролю, используя различные инструменты самоконтроля.

Н. Ф. Коряковцева полагает, что самоконтроль и самооценка в процессе овладения иностранным языком могут рассматриваться как в узком, так и в более широком смысле. В узком смысле, самоконтроль – это интеллектуальное умение, внутренний механизм сличения, то есть «определенная стратегия учебной деятельности, направленная на контроль и оценку результата выполнения учебной задачи и способов ее решения». В широком смысле самоконтроль – проверка достигнутых результатов обучения и критическая рефлексия собственной деятельности по овладению иностранным языком [4].

К сожалению, педагоги традиционно склонны игнорировать самоконтроль. Основываясь на анкетировании учителей английского языка школ ряда российских городов, этот факт объясняется следующими причинами: во-первых, недостатком времени на его осуществление; во-вторых, отсутствием у учащихся необходимых знаний о языке, его использовании и изучении; в-третьих, неспособностью учащихся честно оценивать самих себя.

И мы разделяем точку зрения ряда методистов (Н. Д. Гальскова, И. А. Зимняя, Н. Ф. Коряковцева), что такое состояние проблемы самоконтроля в обучении английскому языку диктует необходимость, во-первых, сделать его составной частью учебного процесса, в том числе за счет интеграции с заданиями, выполняемыми на занятиях; во-вторых, подготовить учащихся к систематическому осуществлению самоконтроля и связать с другими видами контроля; в-третьих, отказаться от выставления учащимися отметок самим себе и устранить таким образом нездоровую конкуренцию между ними; помочь обучающимся сконцентрироваться на собственной деятельности и личной успеваемости. Мы считаем, что последнее приобретает особую актуальность для групп учащихся с разной степенью обученности иностранному языку.

Необходимо сформировать у учащихся оценочные способности. Н. Д. Гальскова дает следующее определение оценочным способностям: оценочные способности – это комплекс особых умений и навыков человека, обеспечивающих адекватное восприятие себя и окружающих людей, их личностных качеств, понимание их и своих состояний, анализ мотивов собственных и их поступков, причины тех или иных действий, выбор в соответствии с этим определенного способа поведения [1].

Прежде всего, учащихся надо обучать предварительному (подготовительному) самоконтролю, который проводится до начала выполнения задания, то есть на ориентировочном этапе. Он необходим ученику для того, чтобы убедиться в верном понимании цели, учебной

задачи, требований учителя.

В то время как на исполнительском этапе самостоятельной деятельности, в процессе решения учебной задачи педагогу следует поощрять и «провоцировать» текущий (коррективный) самоконтроль учащихся. Специфическими действиями этого вида самоконтроля являются слежение, сравнение промежуточных результатов с заданным эталоном, фиксация расходуемого времени, выбор адекватных средств достижения цели и способов решения учебной задачи и др.

На заключительном же этапе (констатирующем) самоконтроль учащихся следует нацеливать после выполнения определенного вида деятельности, после самостоятельной работы. При этом любой вид деятельности на уроке учитель может использовать для научения детей самоконтролю, самоанализу, самооценке.

Еще одним важнейшим условием формирования самоконтроля является вовлечение учащихся в разнообразные формы взаимопроверки, обращая внимание на то, что не столько важна контрольная функция взаимопроверки, сколько побуждение школьников к активности, развитие и умение сотрудничать друг с другом, контролировать свои действия, оценивать достигнутый в деятельности результат.

Таким образом, оценивание результатов внешнего (учительского) контроля должно проводиться в сочетании личностного и нормативного способов.

По мнению методистов, одним из вариантов решения этой проблемы может быть использование языкового портфеля. Формированию необходимых навыков в рефлексии эффективно помогает российский вариант европейского языкового портфеля, в основу которого положены такие документы Совета Европы, как Общеввропейские концепции владения иностранным языком, Европейский языковой портфель.

Языковой портфель определяется как пакет документов, в которых его обладатель в течение длительного времени фиксирует свои достижения и опыт в овладении языком, полученные квалификации, а также отдельные виды выполненных им работ [2].

Среди основных характеристик языкового портфеля как средства самоконтроля, которые выделяют известные тестологи и методисты [4, 6, 7] – всесторонность, спланированность и систематичность, информативность, приспособленность для определенной цели, аутентичность. Перечисленные характеристики проявляются в следующем. Во-первых, потенциал языкового портфеля в определении глубины и состояния способностей учащегося может быть реализован через сбор данных и их анализ. Во-вторых, его применению в учебном процессе

предшествует стадия планирования, включающая постановку цели, определение содержания (компонентов), составление расписания сбора данных и разработку оценочных критериев. В-третьих, информация, заносимая в языковой портфель, должна быть значимой для всех заинтересованных лиц (студентов, преподавателей, администрации учебных заведений, работодателей). В-четвертых, языковой портфель создается с учетом целей и задач обучения и потребностей индивидуального самоконтроля. В-пятых, языковой портфель предоставляет информацию, получаемую, с одной стороны, посредством естественного самомониторинга в процессе решения реальных учебных задач, а с другой – в виде продуктов креативной учебной деятельности – творческих работ, отобранных самими учащимися. Языковой портфель, таким образом, является своего рода «зеркалом» [4] процесса изучения иностранного языка. В нем посредством рефлексивной самооценки учащихся отражаются основные компоненты этого процесса, что способствует созданию условий для развития их учебной компетенции и автономии.

Портфель обязательно включает контрольный лист самооценки. Работа с Европейским языковым портфелем становится более эффективной благодаря мониторингу всех видов речевой деятельности учащихся, которая проводится в режиме контроля, взаимоконтроля и самоконтроля, а также обязательно в режиме индивидуального контроля. В портфель вносятся лишь те результаты, которые ученик хотел бы внести и те, которые он улучшил. В языковом портфеле ученик отражает свою внеурочную деятельность, представляя документы, сертификаты, подтверждающие ее результаты. Контрольный лист самооценки и контрольный лист оценок, которые ставит учитель, помогают ученику сравнивать свое представление о себе с мнением учителя и определиться с выбором средств для достижения желаемого результата.

Эти формы самооценки составляются на основании дефиниции и дескрипторов основных уровней владения иностранным языком, принятых в рамках общеевропейского образовательного пространства. Кроме того, в содержание языкового портфеля может включаться дневник учащегося, фиксирующий динамику совершенствования определенных умений, качества речи и т.п. Задания для рефлексивной самооценки формулируются, как правило, в терминах «Я умею...», «Мне необходимо...», «Мои трудности / проблемы в процессе общения связаны с ...» и т.п. Эти задания носят лично ориентированный характер и направлены на самостоятельный анализ и оценку учащимися эффективности и трудностей практического использования

изучаемого языка в соответствии с основными параметрами уровня владения иностранным языком.

Прежде чем начать работу с языковым портфелем, учитель должен ознакомиться с портфелем и подготовить учащихся к работе с портфелем, объясняя:

- что представляет собой языковой портфель;
- его значимость;
- как им пользоваться;
- уровни владения языком;
- описание коммуникативных умений.

Задача данного этапа научить учащихся ставить цели, оценивать свои умения. Знакомство и работу непосредственно с языковым портфелем его авторы рекомендуют начинать с «Языкового паспорта». Языковой паспорт состоит из следующих разделов:

- языки общения в моей семье и языки, на которых говорят мои родственники;
- где я учился (ась);
- языки, которые я изучал (а) в школе;
- языки, которые я изучал (а) вне школы;
- пребывание за границей;
- проекты (в том числе общеевропейские и международные);
- языки обучения (билингвальное обучение);
- таблицы для самооценки (общеевропейская шкала шести уровней владения языками);
- коммуникативные компетенции.

В паспорте учащиеся в краткой форме отражают свои коммуникативные и межкультурные компетенции в неродных языках, изучаемых школьниками, участие в различных экзаменах, межкультурных контактах и т.п. Ученик должен внести все необходимые данные по указанным выше разделам.

Далее следует внимательно изучить таблицу самооценки, которая позволяет учащимся оценить свой уровень владения языком в соответствии с «Компетенциями владения иностранным языком». При этом следует обратить внимание, что учащийся может достигать разные уровни по различным умениям.

Заполнив паспорт, следует обратиться к «Языковой биографии». Обращение к представленным в ней таблицам для самооценки уровней владения языком позволяет учащимся самостоятельно определить уровень владения коммуникативными умениями в устной и письменной речи; стратегическим умениями; компенсаторными умениями

(стратегии общения); ознакомиться с качественными характеристиками устных и письменных высказываний с точки зрения норм изучаемого языка.

Самостоятельно определяя собственные достижения в овладении различными видами речевой деятельности, ученики выделяют и то, что с их точки зрения, еще желательно или необходимо усовершенствовать.

В свою очередь, учитель, анализируя записи учащегося, знакомится с субъективным представлением каждого ученика о своих успехах. Они дают ему возможность не только внести изменения, уточнения в содержание курса, соответствующие реальным интересам и потребностям учащихся, но и сравнить и обсудить их с учеником.

В языковой биографии содержатся дескрипторы, то есть параметры, по которым уточняется и оценивается (как пользователем, так и учителем) уровень владения учащимся иностранным языком. Непосредственно перед заполнением контрольных листов необходимо вместе с учащимися прочитать все дескрипторы и уточнить их значение. Дескрипторы российского языкового портфеля применительно к разным видам речевой деятельности ориентированы по ситуации аутентичного межкультурного общения.

Перед началом работы по заполнению контрольных листов самооценки следует внимательно изучить приведенную в «Языковой биографии» инструкцию. В ней приводятся особые обозначения для заполнения контрольных листов. В соответствующих разделах контрольных листов самооценки учащиеся отмечают умения, которыми они, по их мнению, уже овладели, а также умения, которыми им еще предстоит овладеть. Это поможет учащимся проводить самоанализ своих достижений в овладении неродным языком и более четко планировать дальнейшую учебную деятельность.

Если контрольный лист является слишком легким для ученика, то необходимо взять другой, более высокого уровня. В случае, когда оценка ученика не совпадает с мнением учителя, необходимо провести беседу, чтобы выяснить причину этого несовпадения и наметить пути ее устранения.

Работа над «Досье» ведется на протяжении всего периода изучения иностранного языка. В «Досье» языкового портфеля фиксируются любые практические примеры достижений учащихся в изучении неродных языков. Все эти материалы регистрируются на специальной странице языкового портфеля и складываются в папку. Такими примерами могут быть самостоятельные работы учащихся, выполненные ими переводы художественных текстов, материалы учебных проектов.

В «Досье» также могут быть включены справки и дипломы об окончании языковых курсов.

Литература

1. Гальскова, Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки учащегося в области изучения иностранных языков [Текст] / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5.
2. Европейский языковой портфель. Предложения по разработке. Совет по культурному сотрудничеству. Страсбург, 1997 [Текст]. – М. : МГЛУ, 1997.
3. Зимняя, И. А. Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления [Текст] / И. А. Зимняя, И. Я. Китросская, К. А. Мичурина // Иностранные языки в школе. – 1970. – № 4.
4. Коряковцева, Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык [Текст] / Н. Ф. Коряковцева. – М., 2002.
5. Мусницкая, Е. В. Контроль в обучении иностранным языкам: 100 вопросов к себе и ученику [Текст] / Е. В. Мусницкая. – М. : Дом педагогики, 1996.
6. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика [Текст] : учеб. пособие для преп. и студ. / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004.
7. Santos M. Portfolio assessment and the role of learner reflection // English Teaching Forum. –1997. - Vol. 35/2. - P. 10.//<http://www.yspu.yar.ru>

ОБЕСПЕЧЕНИЕ МОТИВАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ОСНОВЕ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНИКА

МАХМУТОВА Л. Г.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения
квалификации работников образования

Практическое отношение к окружающему миру выражается в поведении и деятельности человека, непосредственно побуждаемых мотивами – особыми формами проявления потребностей [3]. Мотив побуждает активность к определенной деятельности, осуществление которой удовлетворяет какую-либо потребность, то есть можно, опираясь на положительную мотивацию младшего школьника на формирование предметных образовательных компетенций на основе освое-

ния учебника, успешнее, а значит качественнее, сформировать соответствующие компетенции. При этом формировать мотивацию – значит поставить ученика в такие условия и ситуации развертывания активности, где бы желательные мотивы и цели складывались и развивались бы с учетом и в контексте прошлого опыта, индивидуальности, внутренних устремлений самого ученика.

Мотивацию младшего школьника на формирование предметных образовательных компетенций можно обеспечить, опираясь на рекомендации А. К. Марковой, Т. А. Матис, А. Б. Орлова [1]. По их мнению, следует принять во внимание приемы деятельности учителя, способствующие созданию мотивации на формирование исследуемых компетенций.

Обеспечению положительной мотивации способствует помощь учителя не в виде прямого вмешательства в выполнение задания, а в виде советов, наталкивающих самого ученика на правильное решение, а также привлечение учителем младших школьников к оценочной деятельности и формированию у них адекватной самооценки. Особым видом работы по формированию у учащихся адекватной самооценки является обдуманное поощрение их учителем, поощрение любых усилий, направленных на улучшение учебных результатов. Это укрепляет в детях веру в свои силы, формирует положительное отношение к успеху, который в итоге становится одним из важных побуждающих к деятельности факторов. Вместе с тем это препятствует развитию страха и мотивации избегания неудачи как побудительной причины учения и любой другой деятельности. Похвала учителя, однако, стимулирует ученика лишь в том случае, когда задание ощущается учеником как достаточно трудное, и в поощрении учителя ученик «прочитывает» высокую оценку своих возможностей и способностей. И, наоборот, похвала учителя за легкое задание может снижать мотивацию ученика, ибо он будет склонен думать, что учитель невысоко оценивает его возможности. Педагогу особенно важно создавать атмосферу доверия между учителем и учеником (опора на принцип доверия и поддержки), которая будет способствовать появлению в школьнике уверенности в наличии условий, важных для достижения им успеха в формировании предметных образовательных компетенций.

С целью создания положительной мотивации к учебной книге нами были инициированы классные часы, посвященные роли книги и учебника в жизни человека: в 1 классе – «Книга – помощник в учебе», во 2 классе – «Как важно знать учебник». На первом из них детям была рассказана история создания книг, представлены различные типы изданий (научные, учебные, справочно-информационные, литератур-

но-художественные, инструктивные и т.д.). Школьники принесли свои любимые книги, показали их одноклассникам и попытались объяснить, как ими можно пользоваться в учебной деятельности. Выводы, к которым пришли ученики, были следующими: «Из книг мы получаем знания»; «Разные книги дают разные знания, например, энциклопедии, словари, атласы»; «Чтобы хорошо учиться, надо много читать». На втором классном часе, посвященном исключительно учебнику, были показаны одни из первых печатных учебников («Мир чувственных вещей в картинках» Я. А. Коменского, «Родная речь», «Детский мир» К. Д. Ушинского). Эти учебные книги вызвали живой интерес у учащихся начальной школы, поскольку представляли собой материал, который классики готовили для начинающих учеников. Школьники сравнили первые учебники с современными и одновременно выявили те части нынешних учебников, которые помогают им в освоении предмета и в организации работы по учебнику – наличие выделения цветом, условных обозначений, большее количество иллюстраций. Кроме того, в рамках классного часа была проведена беседа «Зачем нам нужен учебник?», в ходе которой дети отмечали, что «в учебнике собраны главные знания», «учебник помогает нам учиться», «по учебнику можно заниматься и в классе, и дома, в любое время». Учителя постарались донести до школьников главную мысль: хорошо разбираясь в учебнике, можно получить больше информации за более короткий срок, тем самым обозначив цель – формирование предметных образовательных компетенций посредством учебника.

Специальные задания на упрочение отдельных сторон мотивации также важны при формировании исследуемых компетенций. К таким заданиям можно отнести следующие:

1. Упражнения на поиск новых подходов к задаче со скрытыми возможностями. Особенно много заданий такого плана в учебниках УМК системы Л. В. Занкова: «Предложи свое продолжение задания», «Поставь к условию задачи такой вопрос, чтобы для ответа на него потребовались все данные. Запиши его и реши задачу. Ты правильно выбрал вопрос?», «Внеси нужные изменения и реши новую задачу. Постарайся найти не один вариант выполнения задания».

2. Использование ситуаций выбора для укрепления и осознания мотивов, на закрепление адекватной самооценки, например, на выполнение заданий разного уровня сложности. В некоторых учебниках даются условные обозначения сложных заданий (например, учебник В. Н. Рудницкой, Т. В. Юдачевой, 2 класс). Можно предложить ребенку даже с невысоким уровнем сформированности предметных образовательных компетенций попытаться выполнить такое задание, оценив

при этом готовность школьника к решению задания, сам процесс решения (способ решения, стремление выполнить задание как можно быстрее и т.д.), самостоятельность решения.

3. Упражнения на целеполагание младших школьников в учении; при этом надо учить школьников различать свои способности в целом и усилия в данном задании, а также оценивать затраты времени и сил. Целеполагание в учении в этом возрасте развивается интенсивно. Так, младший школьник научается понимать и принимать цели, исходящие от учителя, удерживает эти цели в течение длительного времени, выполняет действия по инструкции. При правильной организации деятельности учебной деятельности у младшего школьника развивается умение самостоятельной постановки цели, начинает складываться умение соотнесения цели со своими возможностями.

Здесь уместно будет обращение к сложности учебных заданий, которая предусматривает расчет времени выполнения задания исходя из уровня сложности задания. Самых учащихся можно ориентировать на определение сложности учебного задания (по количеству операций, по непонятным словам и т.д.) и на самооценку успешности его выполнения, в этом заключается связь с принципом образовательной рефлексии.

4. Задания на устойчивость целей, на упорство и настойчивость в их реализации. Удержанию цели способствуют задания на возобновление учебной деятельности после помех и препятствий. Укреплению настойчивости школьника при достижении цели способствуют упражнения на решение заданий высокого уровня сложности без обратной связи в ходе решения. Упрочению внутренней активности и устойчивости цели способствуют упражнения на поведение в необязательных ситуациях. В этом случае можно применять методики, предложенные Л. М. Фридманом [3, с. 100–101]:

– Методика «свободных заданий»: в конце урока учитель предлагает детям необязательные дополнительные задания, которые приведены в учебнике, предупредив, что их выполнение лишь желательно, но полезно, например, для более глубокого освоения учебного материала и что никаких оценок за выполнение этого задания не будет выставляться. Очевидно, что выполнение подобных заданий свидетельствует о внутреннем интересе учащихся к данному учебному предмету.

– Методика прерывания процесса решения задач: предполагает, что самостоятельный возврат ученика к нерешенной задаче осуществляется при наличии у него внутренней мотивации, а также обнаруживает у него одно из проявлений познавательного мотива – стремле-

ние к завершенности учебных действий. Например, учитель рассчитывает время урока таким образом, чтобы учащиеся успели лишь разобрать достаточно сложную задачу, но не завершить ее решение, Когда раздастся звонок, учитель никакого задания относительно данной задачи учащимся не дает. На следующем уроке он фиксирует, кто из учащихся продолжил решение задачи или полностью ее решил.

Приведенные методики позволяют судить об интересах учащихся к предмету, о характере их мотивации, направленной на формирование предметных образовательных компетенций.

В процессе формирования предметных образовательных компетенций следует также учитывать мотивацию на отдельных этапах урока и у всех категорий школьников. Задача учителя состоит в том, чтобы ученик постоянно был мотивированным к действиям. В начале урока младший школьник должен понять, что полезного и нового он узнает сегодня, где сможет применить усвоенное, какие преимущества ему даст новый материал. В ходе урока происходит укрепление и усиление возникшей мотивации. В конце урока необходимо создать мотивацию завершения – ученик должен уметь оценить, какие поставленные в начале урока задачи выполнены, какие – нет, уметь определить причину этого, сделать выводы, наметить задачи для дальнейших этапов.

Так, например, во 2 части учебника для 3 класса М. И. Моро и др. (УМК «Школа России») при изучении темы, посвященной римской нумерации, целесообразно прежде всего выяснить у младших школьников, где они встречались с подобными обозначениями цифр, нужно ли знакомиться с новыми обозначениями или нет. Сам учебник удачно приводит примеры использования этих цифр как в прошлом (на зданиях), так и в настоящем (часы, тома книг). Упражнения, предложенные после расшифровки обозначений цифр, могут вызвать некоторое недоумение у младших школьников – ведь в обычной жизни мы не записываем решение примеров римскими цифрами. Тем не менее учитель должен объяснить, что это необходимо для тренировки в узнавании новых символов. В конце урока даны удачные задания на применение полученных знаний в тех ситуациях, где действительно они могут пригодиться, – фактически от учащихся требуется включить и прочитать числа, записанные римскими цифрами, в предложениях.

У отстающих детей важно укреплять собственно умение учиться: устранять пробелы в знаниях, обучать выполнению действий по инструкции, четкой их последовательности, специально обучать более

сложным действиям: сопоставлению нескольких способов, изменению способа при необходимости переноса его в новые условия и т.д.

Как мы видим, целесообразно знать индивидуальные особенности мотивации учащихся. Учитель, опираясь на уже имеющиеся у учеников потребности, должен так организовать деятельность, чтобы она вызывала положительные эмоции удовлетворения, радости. Если эти чувства ученики испытывают достаточно долго, то у них возникает новая потребность в самой этой деятельности. Приведем пример формирования нужных мотивов с помощью этого пути, который мы позаимствовали у Л. М. Фридмана [3] и который в полной мере отвечал нашим задачам. В процессе обучения необходимо было сформировать у младших школьников стойкий мотив – интерес к решению задач. Но, как отмечали многие учителя, в 1 классе такого мотива у учащихся еще не было. Опираясь на имеющуюся у младших школьников потребность выполнять требования взрослых, мы рекомендовали педагогам так организовать самостоятельное решение задач, чтобы гарантировать полный успех каждого ученика в этом деле. Здесь учителя могли воспользоваться разработанной нами прогностической моделью успешности выполнения математических заданий. Например, учащимся давали заведомо легкие задачи. При этом учитель хвалил учащихся за успешно выполненную работу и повторял это до тех пор, пока ученики не обрели полную уверенность в своих возможностях в решении задач. Затем педагог, предупреждая, что теперь он даст решать сложные задачи, давал опять достаточно легкие, посильные для каждого ученика. Так у учащихся постепенно крепла уверенность в своих силах и возможностях, они сами просили давать им новые и новые задачи, причем повышенной сложности. Вот тогда учитель начинал увеличивать сложность задач, и в конечном счете у учащихся удавалось сформировать стойкую положительную мотивацию к решению задач любой сложности.

Отметим, что в процессе формирования исследуемых компетенций у младших школьников важно обеспечить также мотивацию педагогов. С целью повышения мотивации учителей начальных классов на формирование у младших школьников предметных образовательных компетенций на заседаниях методических объединений базовых образовательных учреждений им была прочитана лекция «Учебник и его выбор в свете реализации принципа вариативности образования» [2]. В ней затронут вопрос, касающийся ведущих параметров учебника, в контексте которых происходит формирование соответствующих компетенций.

В заключение отметим, что мотивация младшего школьника на формирование предметных образовательных компетенций может быть лишь результатом приобретения школьником соответствующих компетенций при предъявлении им системы заданий, то есть в процессе работы. Результаты обучения тесным образом связаны с включенностью школьника в сам процесс, поэтому важно, чтобы он был ему интересен и сам являлся основным мотивационным фактором. Это позволяет усилить степень эмоциональной и интеллектуальной включенности школьников в учебную деятельность и тем самым улучшить результаты обучения.

Литература

1. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения [Текст] : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990.

2. Махмутова, Л. Г. Учебник и его выбор в свете реализации принципа вариативности образования [Текст] : лекция / Л. Г. Махмутова. – Челябинск : Образование, 2006.

3. Фридман, Л. М. Психопедагогика общего образования [Текст] : учеб. пособие / Л. М. Фридман. – М. : Ин-т практ. психологии, 1997.

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕУЧЕБНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

ЧИПЫШЕВА Л. Н.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

В последние годы много внимания уделяется активизации учебной самостоятельности младших школьников, при этом чаще всего говорят о включении младших школьников в проектную и исследовательскую деятельность, создании условий для участия младших школьников в олимпиадах разного уровня, организации внеурочной деятельности с целью подготовки к этим олимпиадам. Но этого недостаточно, так как вся эта деятельность направлена только на небольшой процент одаренных учеников и в большей степени на познавательный аспект.

Учителю начальных классов необходимо уделить внимание развитию у детей желания и умения самостоятельно читать книги, высказывая оценочные суждения о художественных произведениях, так как именно это является основой для формирования ценностно-смысловой компетенции, которая включает умение выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения, предполагает наличие нравственного опыта, сформированных представлений о добре и зле, толерантное отношение к окружающим.

Чтобы заинтересовать учеников чтением, учителю необходимо использовать различные организационные формы обучения: урок, домашнюю работу, внеурочные формы. Опишем несколько приемов, которые позволяют включить учеников в чтение книг.

Прежде всего, этого грамотная организация деятельности на уроке литературного чтения, который должен научить детей вести диалог с автором, при этом учителю необходимо использовать различные виды анализа художественного произведения (проблемный анализ, анализ развития действия, художественных образов, стилистический анализ). Круг чтения младших школьников, определенный вариативными авторскими программами, предлагает достаточное количество произведений для обогащения нравственного опыта младших школьников. Общеклассные дискуссии по таким произведениям как «Три ветки мимозы» В. Железникова, «Родничок» В. Белова помогут ученикам осознать необходимость иметь свою позицию, уметь в нужную минуту отстоять свою правоту; умение понять и принять точку зрения окружающих, понимание дружбы обсуждается во время работы с такими произведениями как «Мушка» В. Чаплиной, «Красные яблоки» И. Дика, «Ежик в тумане» С. Козлова, «Пушок» Г. Скребицкого, «Фантазеры» Н. Носова. Понимание честности и необходимости своевременного исправления своих ошибок рассматривается при работе с произведением «Почему?» В. Осеевой, «Огурцы» Н. Носова и т.д.

Но работы в рамках урока недостаточно, необходимо предложить организовать семейное чтение. На первом родительском собрании предложите родителям общие требования к организации семейного чтения: взрослые в первом классе должны продолжать читать детям вслух; эффективным будет чтение по очереди; когда ребенок читает, взрослый должен следить, с целью своевременного исправления ошибок; необходимо обсуждать с детьми прочитанные произведения. Каждое из этих требований должно быть обосновано учителем, первоклассник не всегда может полноценно воспринимать прочитанный

самостоятельно текст (небольшой словарный запас, недостаточные уровень сформированности техники чтения и скорость понимания текста), но большинство учеников любят слушать, когда им читают. Слушание позволяет первокласснику сохранить желание научиться читать самостоятельно.

Большинство родителей не следят по книге, как читает ребенок, объясняя это тем, что могут заметить и исправить ошибки на слух. Чтобы изменить отношение взрослых, нужно использовать прием Т. Андриановой: учитель предлагает послушать предложение и определить верно ли прочитано «Мама мыла раму», (родители отвечают – верно) затем предъявляется карточка «Мама моет раму». Для обоснования необходимости обсуждать с детьми произведения, родителям можно предложить прослушать произведение В. Драгунского «Друг детства» и ответить на вопросы: правильно ли поступила мама? Нужно ли предлагать такое произведение детям сегодня? Использование проблемного анализа поможет осознать, насколько интереснее чтение, если произведение не просто прочитано, а читатель вступил в диалог с автором.

Сформировать умение самостоятельно выбирать книгу и определять содержание по ее элементам позволяет работа с библиотекой. В классе можно объявить конкурс на лучшего читателя библиотеки, за каждую прочитанную книгу ученик получает жетон, но для получения жетона недостаточно сдать книгу, нужно ответить на вопросы библиотекаря. Если ребенок не может ответить на вопросы, ему предлагается книгу перечитать. В конце года подводятся итоги конкурса (отметить необходимо всех читателей).

Работа с библиотекой позволит на уроках литературного чтения систематически проводить минутки «Хочу рассказать...»: один ученик должен кратко рассказать о прочитанной книге так, чтобы всем захотелось эту книгу прочитать. В тетради по литературному чтению заводится страничка «Книги, которые хочется прочитать», ученики заполняют ее после рассказа одноклассника, если возникает желание прочесть. В результате этой работы учащиеся начнут обмениваться книгами и обсуждать их.

Особое внимание необходимо уделить работе со словом. Первоначально эта работа ведется под руководством учителя. Например, на уроке обучения грамоте учащимся встречается большое количество новых, незнакомых слов, учитель использует различные способы объяснения слова: просо – показ картинки, просто – с использованием синонимов, сотни – составление словосочетаний со словом (дети первоначально объясняют, что сотни – это деньги), сотник, простак – объяснение с помощью словаря. Ученики начинают осознавать, для чего

используется толковый словарь.

На следующем этапе работа со словарями на уроках обучения грамоте и литературного чтения направлена на активизацию учебной самостоятельности. На этапе самостоятельного первичного чтения текста учащимся предлагается подчеркнуть незнакомые слова и объяснить их с помощью словаря. При этом ученик называет незнакомое слово, затем берет толковый словарь и самостоятельно находит лексическое значение. В дальнейшем ученикам предлагается поработать со словарями синонимов, антонимов, фразеологизмов.

Современные школьники в большей степени ориентированы на визуальный образ, поэтому их нужно научить, сравнивать словесные изобразительные средства и средства мультипликации, драматургии, кинематографии, это позволит изменить отношение к просмотру мультфильмов, фильмов и спектаклей.

Работу можно начинать с первого класса, например, после знакомства с произведением Э. Успенского «Крокодил Гена и его друзья» ученикам предлагается сравнить образы мультипликационного и литературного произведений, определить совпадают ли образы и идеи. Аналогичная работа проводится после посещения балета «Три поросенка», просмотра мультфильма Ю. Норштейна «Ежик в тумане» и т.д.

Результатом этой деятельности станет то, что ученики научатся более осознанно просматривать мультфильмы, спектакли и фильмы, отдавать предпочтение качественной мультипликации, улучшится эстетический вкус учащихся.

Традиционной в школах стала организация предметных недель, предметную неделю по литературе не следует соединять с неделей по русскому языку. Тогда в рамках этой предметной недели может быть проведено большее количество мероприятий. Неделя литературного чтения может включать олимпиаду, в рамках которой проверяется умение учащихся работать с художественным и научно-популярным текстом, конкурс чтецов «Мое любимое стихотворение», конкурс «Мама, папа, я – читающая семья», посещение театра, после которого ребята обсуждают и сравнивают литературное произведение и спектакль.

Использование всех этих приемов будет эффективным, если учитель начальных классов сумеет показать ученикам свою заинтересованность, эмоциональность, свое желание читать и обсуждать прочитанные книги. Это наряду с использованием перечисленных приемов не только позволит развить у детей желание и умение читать художественную литературу, создаст базу для формирования учебной самостоятельности, но и поможет ученикам выработать свои ценностные установки и свою жизненную позицию.

ДЕТСТВО КАК ОСНОВА НРАВСТВЕННОСТИ И АНАЛОГ «НАЧАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ»

ТОВАРИЩЕВА Ф. Д., СЕРГЕЕВА А. И.

г. Якутск, Якутский государственный университет

Сегодня особенно остро встает проблема нравственного воспитания, которая требует внесения новых аспектов в педагогическую деятельность. Непреходящей ценностью воспитательной деятельности остается детство. Детство открывает большие возможности для эмоционального воспитания нравственности.

Существующие проблемы (духовно-нравственный кризис, непрекращающиеся конфликты и войны) показывают необходимость проведения всестороннего анализа нравственного воспитания как теоретического конструкта, который предполагает актуализацию ее аксиологического компонента. Активизация личности, формирование ответственного отношения людей рассматриваются как главные факторы развития современного общества. Осознание не только своих нужд и запросов, но и жизненных проблем других людей становится мерилom человеческих поступков. Важна не только включенность человека в деятельность, но и ценностный аспект этой деятельности. В связи с этим, необходимо выяснить роль начального этапа формирования нравственности.

В современную философскую литературу вошло новое понятие – телеономия, которая означает закономерную связь процессов, определяющуюся начальной программой и поведением систем с соответствующим образом организованной обратной связью. Оно обозначает детерминацию, имеющую место в живой природе в форме органической целесообразности, и целевую детерминацию, характерную для человеческой деятельности. Условием стал придаваться статус одного из причинных факторов, которую назвали «кондициональной причиной», а саму причину «специфирующей причиной». Кондициональные причины – это внешние и внутренние факторы, способствующие приведению специфирующей причины в активное состояние. Специфирующая причина – это генетический фактор, который вызывает и определяет качественное своеобразие, специфичность того или иного следствия. Отсюда следует, что в развитии нравственности человека есть условия, определяющие его дальнейшую судьбу. Мыслители разных времен и народов, разных философских и педагогических направлений обращали свое пристальное внимание на мир детства.

Особенно в наше время исследователи стали обращать внимание на развитие ребенка в младшие годы. Сегодня идут дискуссии по поводу психической жизни ребенка в утробе матери. Некоторые врачи и психологи приписывают еще не родившемуся ребенку вполне сознательные человеческие переживания. Появилось специальное направление – перинатальная педагогика, которая занимается организацией наиболее полезных для внутриутробного психического развития внешних воздействий. Специалисты подчеркивают важность внимания матери с первых минут жизни младенца. Некоторые ученые считали и в прошлом, что вся судьба ребенка определяется уже в утробе матери и потом развивается с роковой неизбежностью. К. Бюлер отстаивал идею наследования психических свойств, их передачи от родителей к детям. Он считал, что главный интерес детской психологии должен быть сосредоточен вокруг первых лет жизни ребенка – периода созревания основных психических функций.

Выявлено также, что, несмотря на генетическую предрасположенность, именно впечатления, полученные в раннем детстве, определяют во многом развитие личности. Л. И. Божович сделала вывод, что «раздвоение, расщепление личности может иметь свой источник уже в раннем детстве» [1].

Край Грей пишет, что «практически с момента зачатия ребенок становится элементом ситуации», «ожидания и опасения, достаток и лишения, стабильность и потрясение, здоровье и болезни в тех семьях, где предстоит родиться детям, влияют не только на их последующую жизнь, но и на пренатальное развитие» [3].

Другой врач и психолог С. Гроф пришел к выводу, что «характер и качество перинатальной матрицы, воздействующей на индивидуальную психику, глубоко влияет на субъективный опыт человека» [2]. Он подчеркивает, что именно образ рождения определяет фундаментальное отношение к существованию, расположение к людям, соотношение оптимизма и пессимизма, доверие к себе и способность справляться с проблемами. Если ребенок не знал, что такое любовь, душевная близость, то он теряет надежду в будущем и думает, что любви и дружбы нет. Он может стать озлобленным на мир и на людей. В то время как избалованный ребенок может вырасти эгоистичным, грубым, не откликающимся на беды других людей. Это в том случае, если он не научился делиться с другими и у него нет желания отдавать. Такому ребенку будет сложно служить обществу и развивать способность к равному сотрудничеству. Уже в младенчестве ребенок обладает системой социальных навыков. Даже полугодовалые дети стремятся помочь другим, например, пытаются помочь ро-

дителям, или успокаивают плачущего малыша. Дети, которые видят, что их родители помогают другим, усваивают, что помощь другим является достойным и правильным делом. Часто на формирование нравственности личности влияют рынок, быт, реклама, мода, СМИ, искусство, авторитет некоторых лиц, культурные нормы и т.д. Поэтому, должно быть направление, через призму которого ребенок может действовать в обществе.

В книге «Детство и общество» Э. Эриксон разделил жизнь человека на восемь стадий психосоциального развития его. Нас интересует первая психосоциальная стадия, охватывающая первый год жизни. По Э. Эриксону, в этот период важным является общее чувство доверия для формирования здоровой личности, которая зависит от качества получаемой материнской заботы. Адекватное разрешение кризиса доверия имеет важные последствия для развития ребенка в дальнейшем. Ненадежность матери, отвержение ею ребенка способствует появлению страха, подозрительности. Итак, можно определенно сказать, что начало развития нравственности скрыто в детской жизни. Человек предстает как своеобразное «детерминированное» от «мира детства» существо, а его субъективный мир – это внутренний мир, богатство которого определяет его отношение к природе, к людям, к миру. Внутренняя мотивация начинает формироваться с первых лет жизни. Так, у разных людей могут формироваться различные ценности, вокруг которых будет целенаправленно выстраиваться их жизнь. Словом, поведение взрослых устанавливается в раннем возрасте. Получается своеобразный аналог начальных условий классической ньютонокартезианской картины мира, однозначно определяющих последующие состояния материальной системы. В роли подобных начальных условий выступает «нравственность», которая закладывается в «мире детства».

Человек «поднимается» через отрицание, снятие старого, но сохраняя самое лучшее из прошлого и утверждая новое. Естественно, в будущем характер ребенка проявится в позиции гражданина. В связи со сказанным, необходимо разработать социально-ценностные модели формирования нравственности ребенка в социуме и обобщение опыта в целях создания условий и механизмов нормальной социализации детей.

Учитывая все сказанное, отметим, что теория личности должна быть многофакторной, рассматривающей позицию личности как продукт одновременного действия всех факторов. К сожалению, разные теории личности делают упор на один из факторов. С точки зрения синергетики, личность – это диссипативная система, способная к не-

ожиданному и неадекватному самодействию под воздействием любой случайности, которая может существовать только за счет обмена веществ, энергии и информации со средой. Человек получает информацию эмпирическим, рациональным и интуитивным путями, которые соответствуют трем качествам души: интеллекту, воли, эмоции. Разум ставит цель, перерабатывает информацию, анализирует, осмысливает. Воля способствует достижению цели, а чувства – проявлению переживаний. Все это создает внутренний мир человека, который проявляется внешне в действиях человека. Действия человека всегда определены внутренними качествами.

Бесспорно, развитие личности – это сложное взаимодействие врожденной основы, социальных явлений и воспитания. Но такое объяснение всеобщно, и должны быть определенные условия для формирования личности. Первые годы жизни являются самым важным периодом в жизни человека, так как закладывается основание для будущей физической и духовной жизни. Данное утверждение показывает, что дальнейшее развитие и жизнь человека зависит от созданных условий. Нравственность заключается в самодвижении личности навстречу ценностям и может быть определена как система. Это целостный процесс, согласованность элементов, результат собственной работы человека, постоянного усилия. В этом состоит смысловое поле развития нравственности.

Литература

1. Божович, Л. И. Избранные психологические труды [Текст] / Л. И. Божович. – М. : Межд. пед. академия, 1995.
2. Гроф, С. За пределами мозга. Рождение, смерть и трансценденция в психотерапии [Текст] / С. Гроф. – М. : Центр «Соцветие», 1992.
3. Грей Край. Психология развития [Текст] / Край Грей. – СПб. : Питер, 2001.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

БРЮХОВА О. Н.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 91

Профессионализм педагога определяется профессиональной пригодностью – совокупностью психофизических особенностей и наличием у педагога специальных знаний, умений и навыков; профессиональным самоопределением – поиском себя в профессии, профессионального имиджа, индивидуального стиля профессиональной деятельности; саморазвитием – целенаправленным формированием в себе тех качеств, которые необходимы для выполнения профессиональной деятельности.

Отличительные черты педагога-мастера:

- постоянное самосовершенствование;
- самокритичность;
- эрудиция и высокая культура труда.

Главным стимулом для педагога является любовь детей. Учитель получает профессиональное удовлетворение, когда через свою практическую деятельность завоевывает уважение ребенка, и тогда он ищет новые подходы к преподаванию. Желание влюблять в себя учеников профессионально необходимо и оправдано, что означает завоевывать доверие и авторитет. В первую очередь, педагог должен сам состояться как личность, создать свой образ, тогда он будет пользоваться авторитетом не только у учащихся, но и у коллег. Все это возможно, если в школе происходит систематическое совершенствование методического обеспечения образовательного процесса. Существует много определений методической работы, вот одно из них:

«Методическая работа – это систематическая коллективная и индивидуальная деятельность педагогических кадров, направленная на повышение их... научно-теоретического, общекультурного уровня, психолого-педагогической подготовки и профессионального мастерства».

Совершенствование методической работы на современном этапе – это, на мой взгляд, в первую очередь исследовательская деятельность учителя, т.е. совмещение его практической работы и изучение новых методик и технологий. Современная жизнь доказывает, что выживают те школы, которые овладели исследовательскими знаниями, инновационными технологиями, которые ведут востребованные

исследования, обслуживающие поставленные практикой задачи. В данный момент проводится настойчивая работа по обновлению образовательного процесса, идет процесс творческого сотрудничества учителей и учащихся. Увлеченная работа над научными и практическими проблемами – это надежный путь познания каждым исследователем своих творческих возможностей и нередко профессионального определения. Раннее приобщение к исследовательской, проектной, прикладной работе позволяет определить интерес к соответствующему профилю деятельности, сформировать желание и потребность заниматься интересующим нас делом.

Трудно сделать в жизни что-то важное, имея познания только в одной «узкой» области. Психологи считают, что человек может успешно работать творчески только в том случае, когда его психика обеспечивает баланс между восприятием знаково-цифровой и образной информацией. Включая «другие искусства» в свои занятия учитель математики может противостоять распространяющейся ныне безвкусице и равнодушию к прекрасному. Слова Г. Галилея о том, что «природа говорит языком математики» являются истиной во все времена, так как каждая эпоха вносит свой вклад в недостижимый идеал математической строгости, вводя поправки и дополнения в то, что было сделано ранее.

Воспитание и обучение человека – задача сложная и всегда актуальная. В каждом ребенке заложен огромный потенциал. Его реализация во многом зависит от окружающих его взрослых людей. Учитель, как никто другой, способен помочь ему стать свободной, творческой и ответственной личностью, способной к самоопределению, самоутверждению и самореализации. Как сказал Ф. Ницше «Человек выбирает профессию, когда он еще не способен к выбору».

В работе мне помогает разработанный мной элективный курс для учащихся 8–9 классов «Математика во всем своем блеске и великолепии», который был оценен Дипломом II степени во Всероссийском открытом конкурсе «Педагогические инновации – 2006».

Целью данного курса является:

1. Развитие:

- интереса школьников к математике;
- умения самостоятельно приобретать и применять знания;
- творческих способностей;
- умения работать в группе, вести дискуссию;
- находить связь между разными предметами;
- логического мышления.

2. Познакомить учащихся с новыми идеями и методами.

3. Расширить представление об изучаемом в основном курсе материале.

В процессе обучения учащиеся приобретут следующие умения:

- выдвигать гипотезы;
- делать выводы;
- представлять результаты работы в виде таблиц и графов;
- доказывать свои мысли;
- производить прикидку и оценку результата вычислений;
- собирать и обрабатывать информацию;
- создавать проекты;
- участвовать в дискуссии.

Содержание программы

Целесообразно рассмотреть следующие темы:

1. Информационные модели на графах. Основные понятия. Изображение в графическом редакторе на компьютере.

2. Гипотеза. Роль и место гипотезы в процессе познания. Примеры гипотез из истории математики. Обучение выдвижению гипотез на примере доказательства неравенств.

3. Логика. Доказательство и опровержение. Показать какое положение занимает логика по отношению ко всем другим наукам.

4. Проведение вычислительных экспериментов, на примере решения квадратных уравнений разными способами.

5. Выполнение самостоятельных исследований. Защита и обсуждение результатов исследования. В качестве примера рассматриваются различные способы доказательства теоремы Пифагора.

Содержание курса

Программа данного элективного курса по выбору состоит в том, что занятия по математике делятся на фрагменты, рассчитанные на 2–4 урока, и относящиеся к различным разделам математики.

Весь курс рассчитан на 35 учебных часов (из расчета 1 час в неделю на два года, то есть 17 часов в 8-ом классе и 17 часов в 9-ом классе).

1. Материал для занятий подобран таким образом, чтобы можно было проиллюстрировать применение математики на практике, показать связь математики с другими областями знаний, познакомить с некоторыми историческими сведениями, подчеркнуть эстетические аспекты изучаемых вопросов, то есть помочь ученику сориентироваться в выборе профиля, дать ему возможность проявить себя и добиться успеха.

2. Содержание данного курса представлено в базовом курсе односторонне или упоминается «вскользь».

3. Возможны следующие виды деятельности учащихся:

- устные сообщения учащихся с последующей дискуссией;
- составление графов на компьютере;
- участие в деловых играх;
- проведение вычислительных экспериментов;
- исследовательская работа;
- создание проекта

4. Каждый ученик может проявить инициативу при выборе литературы, по которой они будут готовить собственные работы; выбрать свое место при проведении игр или экспериментов; внести предложения по проведению отчетных работ.

5. Ученик получает зачет при условии, что участвует в трех различных видах деятельности, выполняет определенную работу и проводит отчет о проделанной работе. Дополнительные баллы выставляются за: а) использование Интернет-технологий; б) публичную презентацию своей работы.

6. Динамика интереса к занятиям будет фиксироваться в ходе собеседования после участия, в каком-либо виде деятельности.

7. Итогом работы должно быть выступление на НПК учащихся школы с выставкой работ.

Перемены в экономическом и общественно-политическом строе России вынуждают нашу школу пересмотреть прежние ценностные приоритеты, целевые установки и педагогические средства. Акцент переносится на воспитание подлинно свободной личности, формирование у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю рабочих группах, быть открытыми для новых мировых контактов и культурных связей.

В число важнейших задач образования входит подготовка школьников к реалиям жизни и труда в завтрашнем высокопрофессиональном обществе. Это задачи достижения жизненного успеха и социальной компетентности, конкурентоспособности и социального самоопределения. Такое обучение и воспитание возможно лишь в процессе реальной деятельности в открытом реальном мире.

Данный элективный курс является одним из эффективных средств решения поставленных задач, так как он обеспечивает межпредметную связь, является общекультурным и позволяет удовлетворить естественное любопытство. По каждому сюжету предлагается

математическая разработка, включающая объяснительный материал, задачи с решениями, виды упражнений. Уровень сложности предлагаемых вопросов таков, что к их рассмотрению можно привлечь значительное число школьников, а не только более сильных. Эти занятия призваны стать толчком в развитии интереса к предмету и вызвать желание узнать больше.

Хочется отметить, что данное построение курса по выбору для учащихся, оставляет выбор и для учителя. Можно менять порядок тем, рассматривать не все включенные вопросы, отбирать материал в соответствии с интересами и возможностями детей. Так как предложенные сюжеты не связаны между собой, то учащиеся могут включаться в работу на любом этапе.

ПЕДАГОГ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

БОЙНАЗАРОВА С. В.

г. Омск, Омский государственный педагогический университет

В настоящее время в мире происходят процессы интеграции, которые активно проявляются и усиливаются во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в образовании. Именно поэтому концепция модернизации образования в Российской Федерации 2002 г. ориентирована, прежде всего, на вхождение России в мировое информационное и образовательное пространство. Расширение международных связей, интернационализация всех сфер общества, политической и экономической деятельности нашей страны сделали иностранные языки реально востребованными. Это служит импульсом для развития у обучающихся потребности в изучении иностранного языка как общеобразовательного на ином уровне. Возникает необходимость пересмотра основ преподавания иностранного языка, использования новейших технологий обучения, разработанных на международном уровне и активно используемых в образовательных системах различных стран. Стремление государств к использованию единого информационного пространства усиливает роль и знание иностранного языка, который становится необходимым инструментом для общения в целом.

В условиях обращенности современного образования на диалог культур, у педагогов-практиков возникает необходимость ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, и

направлений, которые позволяют по-новому конструировать содержание образования, и, в частности, обучение иностранному языку в дошкольном возрасте.

Современные издательства Оксфорда и Кембриджа предлагают методику коммуникативно-когнитивного характера для разных возрастов. Для преподавания на начальном уровне учителю необходимо пройти дополнительную подготовку на курсах Британского совета и получить сертификат, а также научиться пользоваться разнообразным методическим материалом (учебник для учащихся, книга для учителя, аудиокассеты, набор карточек с картинками и словами для аудиторной работы, а также красочные постеры по изучаемым темам, видеоматериалы). Практической базой исследования является учебник «ZAP A, B» издательство Oxford University Press для групп старшего дошкольного возраста.

Авторская концепция основана на мультисенсорном подходе (Total Physical Response) к обучению иностранного языка, когда задействованы все каналы восприятия. Учащиеся слушают, видят, говорят и действуют на английском языке. Поэтому учителю необходимо учитывать в своей работе следующие факторы:

Как известно, визуальная аудиальная и кинестетическая системы восприятия развиваются у ребенка неравномерно, и это во многом определяет способы восприятия им информации, особенности запоминания, воспроизведения навыков и знаний, а в конечном итоге, мышления и коммуникации. В результате, для сознательной обработки информации используется, как правило, одна или две сенсорных системы, а еще одна – внесознательная – становится проводником преимущественно подсознательных импульсов. При этом ребенок в определенной мере теряет способность сознательно оперировать в такой системе. Мультисенсорное обучение подкрепляет запоминание, усиливает сенсорные каналы. Для эффективности процесса обучения, необходимо не только преподавать, используя ведущую модальность ученика, но и расширять его способности к обучению, развивая другие репрезентативные системы.

Во время объяснения и в течение занятия детям необходима эмоциональная разрядка, смена видов деятельности. Для этого можно использовать музыкальные и физкультурные паузы, сказочные сюжеты, можно привлекать разнообразные средства обучения, в том числе наглядные, вводить в создаваемый сюжет постоянно действующих персонажей, обладающих определенными чертами характера. В нашем случае, используемый учебник построен на тематической основе: главный герой, кукла Марво, обеспечивает живое восприятие мате-

риала в игровых ситуациях, близких и понятных детям. Использование пальчиковой куклы призвано вызывать у детей спонтанное желание говорить на английском языке и участвовать в обучающем процессе

Замечено, что мультисенсорный подход заставляет учителя быть творческим, использовать мимику, жесты, пластику на каждом занятии в ходе представления и закрепления материала с помощью аудио и видеоматериалов. Педагог должен превратиться в робота или монстра на каждом занятии. Но если присутствует атмосфера творческой свободы и взаимопонимания между педагогом и детьми, то дети начинают придумывать интересные комбинации движений (в ходе закрепления лексики по теме «Зарядка», например, в положении сидя попрыгать или покружиться. Воспитатели отмечают включенность внимания детей к изучению иностранного языка. Педагог иностранного языка посредством мультисенсорного подхода воздействует на когнитивную сферу детей, что способствует лучшему запоминанию материала.

Наше исследование проходит в образовательной среде негосударственного образовательного учреждения, где педагогу нужно обратить внимание на работу с родителями, уметь объяснить специфику обучения в дошкольном возрасте по коммуникативно-когнитивному методу, приглашать на занятия. Следующим важным аспектом в работе педагога является взаимодействие с администрацией образовательного учреждения, психологом, логопедом, а также воспитателем группы и его помощником, которые объяснят отличительные черты ребенка.

В связи с существующими изменениями в образовательном пространстве России и за рубежом, профессия учителя иностранного языка всегда будет актуальной и востребованной на рынке образовательных услуг. Студент, педагог иностранного языка должен быть в постоянном творческом поиске, готовым к принятию новых (апробированных) методик российских и зарубежных школ, учитывая средовые факторы обучения и методическое обеспечение.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВЕРБИЦКАЯ И. В., ПРИХОДЬКО Н. И.

г. Кемерово, Кузбасский региональный институт повышения
квалификации и переподготовки работников образования

На современном этапе развития системы образования заново осмысливаются как в теоретическом, так и в практическом плане подходы к организации процесса повышения квалификации учителя. Сегодня особенно остро ощущается необходимость в подготовке учителей для реализации профильного обучения, способных осуществлять исследовательский педагогический поиск, обеспечивающий высокие учебные результаты, организовать психолого-педагогическое сопровождение профильного обучения в старшей школе.

Профильное обучение в старших классах средней школы как «система специализированной подготовки, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся» сегодня представляет собой методологически обоснованное, выверенное теоретиками и практиками важнейшее направление обновления отечественного школьного образования.

В связи с тем, что профильное обучение позволяет реализовать принцип индивидуализации обучения, более полно учитывать личностные особенности и условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования и выбора жизненного пути, актуальным является поиск наиболее эффективных форм взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Одной из таких форм, на наш взгляд, является психолого-педагогическое сопровождение профильного обучения на старшей ступени общего образования. Его реализация, как показывает опыт кузбасских школ, участвовавших в федеральном эксперименте, позволяет осуществить основные цели, определенные «Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования» и «Программой перехода на профильное обучение в общеобразовательных учреждениях Кемеровской области на 2007–2010 гг.».

Для того, чтобы представить психолого-педагогическое сопровождение, как целостную систему взаимодействия всех субъектов образовательного процесса (а не только работы школьной психологической службы), соответствующую принципам профильного обучения,

специалистами Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования были решены следующие задачи: выявлена сущность понятия «психолого-педагогическое сопровождение» и его специфика; определено содержание психолого-педагогического сопровождения предпрофильной подготовки и основных направлений деятельности субъектов психолого-педагогического сопровождения в процессе реализации профильного обучения; охарактеризованы пути изучения готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению; доказана необходимость и целесообразность психолого-педагогического сопровождения учителя в процессе реализации профильного обучения.

Пониманию сущности психолого-педагогического сопровождения способствуют имеющиеся методологические разработки, которые демонстрируют различные взгляды ученых и определяют деятельность педагога-психолога в образовательном процессе как субъекта, имеющего определенную социальную позицию, формирующего задачи и ценности своей профессиональной деятельности, осуществляющего необходимые действия и несущего ответственность за результаты своей работы, так и равноправного партнера, решающего задачи в рамках реализации профильного обучения.

Психолого-педагогическое сопровождение профильного обучения предполагает именно партнерские взаимоотношения субъектов сопровождения.

Во-первых, отвечая требованиям общества, психолого-педагогическое сопровождение рассматривает сложную структуру личности старшеклассника в ситуации жизненного самоопределения, в динамике изменений, многообразии вариантов и неравномерности развития, что требует определенной организации деятельности педагога-психолога по сопровождению изменений и развития всех психических процессов, свойств и состояний личности.

Во-вторых, появление психолого-педагогического сопровождения, как одного из направлений в педагогической науке и практике, обусловлено сменой подходов к мышлению и образованию, что проявляется в отказе от жестких авторитарных схем, ориентации на развитие обучающегося в образовательном процессе и требует от учителя психологической грамотности. Это нашло отражение в целях и задачах психолого-педагогического сопровождения.

В-третьих, комплексный подход снимает проблему автономности деятельности педагога и психолога, предполагает интеграцию их усилий, ставит общие цели и позволяет обеспечить успешную профилизацию старшеклассника.

Психолого-педагогическое сопровождение, как целостный и непрерывный процесс изучения и формирования личности старшеклассника, позволяет создавать условия для самореализации обучающегося во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на данном возрастном этапе обучения в школе в условиях взаимодействия всех субъектов воспитательно-образовательного процесса.

В связи с этим определяется важность решения вопросов психолого-педагогического просвещения педагогов и родителей (ознакомление с основами педагогической, возрастной и социальной психологии, в популяризации и разъяснении результатов новейших психолого-педагогических исследований) и формирования у них готовности использовать психологические знания в процессе обучения, воспитания и развития обучающихся.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение процесса реализации профильного обучения можно рассматривать как целостную комплексную систему взаимодействия всех субъектов образовательного процесса по созданию психологически комфортной формирующей среды, учитывающей индивидуальные особенности и потребности обучающихся в процессе реализации профильного обучения.

Основные принципы психолого-педагогического сопровождения процесса реализации региональной программы профильного обучения соответствуют идеям гуманистического подхода: безусловная ценность, автономность и независимость внутреннего мира каждого субъекта психолого-педагогического сопровождения и приоритетность потребностей, целей и ценностей его развития.

Основными принципами психолого-педагогического сопровождения процесса реализации профильного обучения являются следующие: целостность и последовательность, комплексность, полнота, индивидуализация и дифференциация.

Названные принципы определяют сущность процесса психолого-педагогического сопровождения реализации профильного обучения, его основные функции (целеполагания, просветительская, диагностическая, организационно-регулирующая и коррегирующая функции). Перечисленные функции предполагают обеспечение востребованного психолого-педагогического сопровождения, что позволит старшекласснику реализовывать и совершенствовать приобретенные знания, навыки самоорганизации, саморегуляции, планирования и рефлексии; осознавать динамику формирования личностных качеств.

Взаимодействие субъектов осуществляется в психологически комфортной формирующей среде.

Психологически комфортная формирующая среда – это педагогически целесообразная среда, в которой реализуются основные гуманистические принципы и отсутствуют барьеры в педагогическом общении, где конструктивно разрешаются конфликты и преобладают недирективные формы управления ученическим или педагогическим коллективами.

Психологически комфортная формирующая среда обеспечивает успешное взаимодействие субъектов психолого-педагогического сопровождения процесса реализации профильного обучения в благоприятной обстановке, являющейся одновременно обучающей, воспитывающей, развивающей и безопасной. Необходимым компонентом создания психологически комфортной формирующей среды является организация получения обратной связи обучающихся – учителю, учителю – администрации, субъектов сопровождения – методисту и психологу, родителя – учителю, обучающегося – родителю.

Анализ обратной связи способствует созданию условий для приобретения обучающимися не только необходимых знаний, но эффективных и рациональных способов и приемов учебной деятельности. В свою очередь, это позволяет объективно оценить уровень психологического комфорта в рамках психолого-педагогического сопровождения, прогнозировать развитие педагогических ситуаций, формирующих образовательную среду; выявить причины появления барьеров в отношениях субъектов психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, особенностями психолого-педагогического сопровождения процесса реализации профильного обучения являются:

- выявление принципов, функций и задач, которые задают содержание психолого-педагогического сопровождения и определяют участников этого процесса как субъектов взаимодействия;
- наличие единой системы взаимодействия, в которой все направления и виды деятельности связаны общей целью;
- готовность субъектов психолого-педагогического сопровождения к совместному решению проблем профильного обучения;
- деятельностная направленность субъектов психолого-педагогического сопровождения на создание психологически комфортной формирующей среды с целью реализации программы профильного обучения;
- привлечение учителя к исследованию индивидуального стиля педагогической деятельности и объективной оценке достижений результатов своего труда;

- содействие формированию мотивационной направленности учителя на совершенствование способов и приемов деятельности;
- создание условий для совершенствования субъектами системы саморегуляции, обеспечивающей оптимальный выбор рациональных способов и приемов деятельности;
- осуществление по запросу субъектов психолого-педагогического сопровождения прогностической оценки личностных и профессиональных резервов с последующей психолого-педагогической коррекцией.

ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ В КЛАССАХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ПРОФИЛЯ

ДОЛМАТОВА Т. А.

г. Новокузнецк, Кузбасская государственная педагогическая академия

В настоящее время важная роль в системе общего среднего образования отводится его профессиональной направленности. Обучение в профильных классах, прежде всего, должно быть ориентировано на будущую профессиональную деятельность. Одной из основных целей профильного обучения является обеспечение углубленного изучения отдельных дисциплин.

В концепции профильного обучения профиль рассматривается сочетание базовых профильных предметов и элективных курсов. В число базовых предметов естественнонаучного профиля входит математика.

К изучению математики в естественнонаучном профиле, частью которого является химико-биологический профиль, старшеклассники, как и многие студенты, поступившие на биологические факультеты высших учебных заведений, относятся отрицательно или, в лучшем случае, равнодушно, не видя тесной связи этого курса со своей будущей профессиональной деятельностью. Математика же является одним из опорных предметов, обеспечивающих изучение других дисциплин и, прежде всего предметов естественнонаучного цикла, в частности, химии и биологии.

В средних учебных заведениях изучаются, как правило, классические разделы абстрактной математики – математический анализ, алгебра и др. Многие полученные знания остаются отдаленными от действительности. Для того чтобы повысить практическую ценность математических знаний, надо ориентироваться в обучении на математику

ческие модели, на метод математического моделирования.

Математическая модель – это описание математическим способом состояния или процесса, которое помогает извлечь дополнительную информацию о сущности явления, его основной закономерности и возможностях практического использования закономерности. Математическое моделирование можно определить как деятельность по созданию и исследованию математическими средствами моделей, выражающих существенные черты объекта, явления, процесса.

Математические модели в биологии могут быть использованы при изучении живых объектов на всех уровнях жизни. Используются следующие типы моделей в биологии: модели развития органов, тканей и всего организма в связи с возрастом, с условиями жизни и под влиянием внешних воздействий; модели развития всего организма в связи с развитием его отдельных органов, тканей и др.; модели отдельных жизненных процессов; модели видовой, возрастной и половой структур; модели динамики популяций человека, животных, растений и микробов [1].

Изучение математических моделей явлений окружающего мира показывает, как внешне различные явления действительности могут иметь идентичные математические модели. Например, в природе встречаются многочисленные процессы, в ходе которых значение величины меняется в одно и то же число раз, т.е. по закону показательной функции. Эти процессы называются процессами органического роста и органического затухания: рост бактерий в идеальных условиях, восстановление гемоглобина в крови донора или раненого, потерявшего много крови, рост дрожжей, ферментов, микроорганизмов соответствуют процессу органического роста; радиоактивный распад вещества – процессу органического затухания. Таким образом, одни и те же математические модели могут быть использованы для решения всевозможных задач. В этом заключается познавательное значение математического моделирования.

Помимо базовых предметов в процесс обучения старшеклассников вводится такая форма обучения как элективные курсы, объединяющие учащихся по интересам и к некоторой дисциплине, и к будущей профессии. Они относительно свободны в планировании материала для изучения и позволяют более углубленно изучать отдельные темы курса, а также дополнительные темы, расширяющие кругозор учащихся в предпрофессиональной подготовке по предмету.

Развитию у учащихся представлений о профессиональных знаниях и умениях в химико-биологической сфере могут помочь следующие элективные курсы: «Математическое моделирование химико-

биологических явлений и процессов»; «Математический аппарат в химических расчетах», «Химия и теория графов», «Планирование, проведение и математическая обработка результатов биологического эксперимента», «Методы математической статистики для количественного описания биологических объектов и явлений», «Математический аппарат в молекулярной биологии», «Приложение элементов теории вероятностей и математической статистики» и многие другие.

Важно отметить, что математика является одним из вступительных экзаменов на некоторые биологические и медицинские факультеты вузов. Анализ содержания вступительных материалов по математике на данные факультеты показывает, что существующая программа изучения курса в естественнонаучном профиле зачастую не позволяет выпускникам успешно поступить в вуз. Это обстоятельство требует уделить больше внимания таким разделам, как неравенства с параметрами, уравнения с модулями, различные текстовые практические и прикладные задачи, которые мало освещаются в школьном курсе математики.

Литература

1. Плохинский, Н. А. Математические модели в биологии. Проблемы современной биометрии [Текст] / Н. А. Плохинский. – М. : изд-во Моск. ун-та, 1981.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Абросимова Л. Ф. 38
Авдеенко Е. С. 91
Алексеева И. С. 224
Ашурбекова Т. Н. 123

Б

Бабина Г. В. 95, 153
Богданов В. Н. 78
Бойназарова С. В. 265
Бородачев В. В. 30
Бояджян Т. З. 158
Брылова Т. Б. 139
Брюхова О. Н. 261
Букина Е. А. 209
Бут Г. П. 3

В

Вербицкая И. В. 268
Вербицкая Н. В. 99
Вершинин М. А. 38, 236
Вычугжанина Е. Ю. 102

Г

Глебова Г. Ф. 205
Григорович М. С. 102

Д

Демчук А. В. 70
Долматова Т. А. 272
Дочкин С. А. 201

Е

Емельянова Н. В. 105

З

Загибалов М. А. 212

И

Иванов А. М. 22
Израйлев А. А. 109
Ильясов Д. Ф. 171

К

Кожевникова Ю. А. 26
Кокшаева А. В. 236
Константинова О. В. 84
Копосов Е. В. 30
Королькова О. О. 10
Костыря Е. В. 112
Костюкова Л. П. 180
Костюкова Т. П. 180
Куликова Л. Г. 33

Л

Лисовская О. Н. 115
Лучинина Н. В. 241

М

Магазева Е. А. 45
Махмутова Л. Г. 247
Москвина Л. А. 171

Н

Никитина Е. Л. 227
Никифорова Т. Г. 119
Новикова Н. И. 162

О

Останина Н. В. 132

П

Перегонцева Т. В. 59
Писаревская М. А. 52
Погодина Г. В. 62
Прекина Е. Г. 189
Приходько В. Е. 215

Приходько Н. И. 268
Прокопьев В. П. 66

Р

Рубцова И. П. 166

С

Севрюкова А. А. 187
Сергеева А. И. 257
Сизова В. В. 191
Синебрюхова В. Л. 146
Стальмакова В. П. 123
Степанов В. М. 70
Степанова Г. А. 70

Т

Товарищева Ф. Д. 257
Тушева Е. С. 95, 153

Х

Хужин Р. А. 17

Ц

Цыварева М. А. 231

Ч

Чебанов К. А. 74
Чипышева Л. Н. 253

Ш

Шабалина Г. М. 196
Шахбазова Я. Э. 126
Шефер И. В. 220
Шпинько Э. А. 112
Шувалова Е. Е. 231

Я

Яковлев С. Н. 128

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБРОСИМОВА Л. Ф., преподаватель кафедры общеобразовательных и гуманитарных дисциплин Кисловодского филиала Российского государственного социального университета, г. Кисловодск.

АВДЕЕНКО Е. С., аспирант кафедры сурдопедагогики дефектологического факультета Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

АЛЕКСЕЕВА И. С., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова, г. Якутск.

АШУРБЕКОВА Т. Н., канд. биол. наук, доцент кафедры экологии и химии Дагестанской государственной сельскохозяйственной академии, г. Махачкала.

БАБИНА Г. В., канд. пед. наук, профессор, зав. кафедрой логопедии Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

БОГДАНОВ В. Н., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры технологии и предпринимательства Армавирского государственного педагогического университета, г. Армавир Краснодарского края.

БОЙНАЗАРОВА С. В., ассистент кафедры иностранных языков (межфакультет), соискатель кафедры социальной работы Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

БОРОДАЧЕВ В. В., канд. техн. наук, профессор, проректор по ДПО Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, г. Нижний Новгород.

БОЯДЖЯН Т. З., педагог-психолог Детского сада комбинированного вида № 1323, г. Москва.

БРЫЛОВА Т. Б., канд. техн. наук, доцент, зам. директора по научно-методической работе Сибирского профессионально-педагогического колледжа, г. Омск.

БРЮХОВА О. Н., руководитель методического объединения учителей математики, учитель математики и информатики Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 91, г. Челябинск.

БУКИНА Е. А., ст. преподаватель кафедры английской филологии Кузбасского областного педагогического института им. Н. М. Голянской, г. Ленинск-Кузнецкий Кемеровской области.

БУТ Г. П., доцент Инженерного института Новосибирского государственного аграрного университета, г. Новосибирск.

ВЕРБИЦКАЯ И. В., зав. лабораторией развития личности, ст. преподаватель кафедры управления образованием Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово.

ВЕРБИЦКАЯ Н. В., ст. преподаватель Кемеровского государственного сельскохозяйственного института, г. Кемерово.

ВЕРШИНИН М. А., докт. пед. наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

ВЫЧУГЖАНИНА Е. Ю., канд. мед. наук, ассистент кафедры семейной медицины ИПО Кировской государственной медицинской академии, г. Киров.

ГЛЕБОВА Г. Ф., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Смоленского государственного университета, г. Смоленск.

ГРИГОРОВИЧ М. С., канд. мед. наук, зав. кафедрой семейной медицины ИПО Кировской государственной медицинской академии, г. Киров.

ДЕМЧУК А. В., младший научный сотрудник Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут Тюменской области.

ДОЛМАТОВА Т. А., ст. преподаватель кафедры алгебры, геометрии, теории и методики обучения математике Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк Кемеровской области.

ДОЧКИН С. А., канд. пед. наук, доцент, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Кузбасского регионального института развития профессионального образования, г. Кемерово.

ЕМЕЛЬЯНОВА Н. В., ст. преподаватель кафедры математики Братского государственного университета, г. Братск Иркутской области.

ЗАГИБАЛОВ М. А., учитель математики и информатики Муниципального общеобразовательного учреждения лицей № 3, г. Братск Иркутской области.

ИВАНОВ А. М., Отличник народного просвещения, проректор по информатизации Самарского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Самара.

ИЗРАЙЛЕВ А. А., преподаватель кафедры «Экономика и менеджмент сервиса», аспирант Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

ИЛЬЯСОВ Д. Ф., докт. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОЖЕВНИКОВА Ю. А., канд. социол. наук, ст. преподаватель кафедры философии Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа.

КОКШАЕВА А. В., преподаватель кафедры физического воспитания, Калмыцкого государственного университета, г. Элиста.

КОНСТАНТИНОВА О. В., аспирант Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

КОПОСОВ Е. В., докт. техн. наук, профессор, ректор Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, г. Нижний Новгород.

КОРОЛЬКОВА О. О., канд. филол. наук, доцент кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

КОСТЫРЯ Е. В., ст. преподаватель кафедры «Естественнонаучных и технических дисциплин» Филиала Московского государственного университета технологий и управления, аспирант Московского государственного университета технологий и управления, г. Унеча Брянской области.

КОСТЮКОВА Л. П., канд. техн. наук, доцент кафедры «Техническая кибернетика» Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа.

КОСТЮКОВА Т. П., докт. техн. наук, профессор кафедры «Экономическая информатика» Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа.

КУЛИКОВА Л. Г., ассистент кафедры «Прикладная физика» Государственного университета сервиса и экономики, г. Санкт-Петербург.

ЛИСОВСКАЯ О. Н., ст. преподаватель кафедры «Математика и информатика» Омского института (филиала) Российского государственного торгово-экономического университета, г. Омск.

ЛУЧИНИНА Н. В., канд. пед. наук, доцент Новороссийского филиала Пятигорского государственного лингвистического университета, г. Новороссийск Краснодарского края.

МАГАЗЕВА Е. А., зав. сектором развития карьеры выпускника Сибирского профессионально-педагогического колледжа, г. Омск.

МАХМУТОВА Л. Г., доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

МОСКВИНА Л. А., Отличник народного просвещения, Заслуженный учитель РФ, директор Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 58 «Жемчужинка», г. Озерск Челябинской области.

НИКИТИНА Е. Л., канд. пед. наук, Почетный работник общего образования, зам. директора по научно-методической работе Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 47, г. Киров.

НИКИФОРОВА Т. Г., канд. пед. наук, доцент кафедры технологии и профессионального образования Чувашского республиканского института образования, г. Чебоксары.

НОВИКОВА Н. И., преподаватель математики и информатики Новокузнецкого строительного техникума, г. Новокузнецк Кемеровской области.

ОСТАНИНА Н. В., канд. пед. наук, ст. научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории развития образования Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области, г. Курган.

ПЕРЕГОНЦЕВА Т. В., преподаватель физики Лицея Тюменского государственного нефтегазового университета, г. Тюмень.

ПИСАРЕВСКАЯ М. А., канд. пед. наук, доцент кафедры социально-гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин Новороссийского филиала Пятигорского государственного лингвистического университета, г. Новороссийск Краснодарского края.

ПОГОДИНА Г. В., директор по персоналу ООО «Форесия Технопласт Аутомотив», г. Нижний Новгород.

ПРЕКИНА Е. Г., Отличник народного просвещения, зав. Информационно-методическим центром, г. Гурьевск Кемеровской области.

ПРИХОДЬКО В. Е., канд. пед. наук, учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 28, г. Таганрог Ростовской области.

ПРИХОДЬКО Н. И., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово.

ПРОКОПЬЕВ В. П., канд. физ.-мат. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, начальник Управления по академической политике Уральского государственного университета им. А. М. Горького, г. Екатеринбург.

РУБЦОВА И. П., зам. директора по учебно-воспитательной работе Профессионального училища № 7, с. Батырево Батыревского района Республики Чувашия.

СЕВРЮКОВА А. А., зам. директора по научно-методической работе Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 107, г. Челябинск.

СЕРГЕЕВА А. И., канд. филос. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова, г. Якутск.

СИЗОВА В. В., канд. мед. наук, доцент, зав. кафедрой общетеоретических дисциплин Филиала Российского государственного социального университета, г. Наро-Фоминск Московской области.

СИНЕБРЮХОВА В. Л., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры теоретических основ дошкольного и начального образования Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут Тюменской области.

СТАЛЬМАКОВА В. П., канд. биол. наук, профессор, зав. кафедрой экологии и химии, проректор по науке Дагестанской государственной сельскохозяйственной академии, г. Махачкала.

СТЕПАНОВ В. М., доцент кафедры автомобильного транспорта Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск Тюменской области.

СТЕПАНОВА Г. А., докт. пед. наук, профессор, Почетный работник профессионального образования РФ, зав. кафедрой теоретических основ менеджмента и физической культуры Югорского государственного университета, г. Ханты-Мансийск Тюменской области.

ТОВАРИЩЕВА Ф. Д., канд. пед. наук, доцент, Отличник образования Республики Саха (Якутия), «Учитель учителей», зам. зав. кафедрой педагогики Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова, г. Якутск.

ТУШЕВА Е. С., канд. пед. наук, доцент кафедры олигофренопедагогики, зам. декана Факультета переподготовки специалистов по дефектологии Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

ХУЖИН Р. А., ст. преподаватель Уфимского государственного нефтяного технического университета, г. Уфа.

ЦЫВАРЕВА М. А., ст. преподаватель кафедры методик начального обучения Поморского государственного университета им. М. В. Ломоносова, г. Архангельск.

ЧЕБАНОВ К. А., канд. пед. наук, зав. кафедрой «Электроэнергетики» Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

ЧИПЫШЕВА Л. Н., ст. преподаватель кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ШАБАЛИНА Г. М., канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, доцент кафедры педагогики и технологии дошкольного образования Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк Кемеровской области.

ШАХБАЗОВА Я. Э., канд. пед. наук, доцент кафедры физики Волгоградской государственной сельскохозяйственной академии, г. Волгоград.

ШЕФЕР И. В., зав. отделом информационного сопровождения и организационно-методической деятельности Научно-методического центра, г. Кемерово.

ШПИНЬКО Э. А., канд. воен. наук, зав. кафедрой «Естественнонаучных и технических дисциплин» Филиала Московского государственного университета технологий и управления, г. Унеча Брянской области.

ШУВАЛОВА Е. Е., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой методик начального обучения Поморского государственного университета им. М. В. Ломоносова, г. Архангельск.

ЯКОВЛЕВ С. Н., мастер производственного обучения Чебоксарского профессионального лицея, г. Чебоксары.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания системы непрерывного профессионального образования	
Бут Г. П.	
Условия возрождения и реализации структурно-логических схем междисциплинарных связей: методологические подходы	3
Королькова О. О.	
Необходимость введения курса «Русский язык и культура речи» в государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования	10
Хужин Р. А.	
Основные тенденции развития высшего физкультурного образования в России в условиях его модернизации	17
Иванов А. М.	
Мифы и реалии открытого непрерывного профессионального образования	22
Кожевникова Ю. А.	
Самообразование как средство повышения эффективности учебной деятельности студентов	26
Копосов Е. В., Бородачев В. В.	
Новые требования современного реального сектора экономики к дополнительному профессиональному образованию	30
Куликова Л. Г.	
Методика преемственности – основа регулируемого эволюционирования образования	33
РАЗДЕЛ 2. Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста	
Вершинин М. А., Абросимова Л. Ф.	
Структура и содержание педагогической модели мировоззренческой культуры личности	38
Магазева Е. А.	
К возможностям развития профессиональной карьеры выпускников в условиях колледжа	45
Писаревская М. А.	
Влияние смысложизненных ориентаций студентов на обучение в вузе	52

Перегонцева Т. В.	
Социальный аспект проблемы профессионального самоопределения личности	59
Погодина Г. В.	
Проблема подготовки конкурентоспособного специалиста на основе компетентностного подхода	62
Прокопьев В. П.	
О повышении конкурентоспособности выпускника вуза на рынке труда	66
Степанова Г. А., Степанов В. М., Демчук А. В.	
Личностный компонент формирования готовности студентов вузов к будущей профессиональной деятельности в условиях модернизации образования	70
Чебанов К. А.	
Анализ практики формирования профессионального мастерства будущих энергетиков в системе непрерывного профессионального образования	74
 РАЗДЕЛ 3. Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования	
Богданов В. Н.	
Моделирование процесса подготовки студентов к обучению школьников художественной обработке древесины	78
Константинова О. В.	
Некоторые подходы к подготовке будущих педагогов профессионального обучения как организаторов сотворческой деятельности учащихся	84
Авдеенко Е. С.	
Совершенствование подготовки сурдопедагогических кадров в области музыкально-пластического развития детей с нарушениями слуха	91
Бабина Г. В., Тушева Е. С.	
Методическое обеспечение программы повышения квалификации «Инновационные технологии диагностики и коррекции речевых нарушений в курсе логопедии»	95
Вербицкая Н. В.	
К вопросу о подготовке будущего учителя биологии	99
Вычугжанина Е. Ю., Григорович М. С.	
Возможности совершенствования подготовки врачей общей практики в Кировской медицинской академии	102

Емельянова Н. В.	
Проектная деятельность при изучении математики в вузе	105
Израйлев А. А.	
Проблемы развития образовательного туризма как фактора конкурентного преимущества	109
Костыря Е. В., Шпинько Э. А.	
Мастер-класс как инновационная педагогическая технология . . .	112
Лисовская О. Н.	
Некоторые аспекты проектирования учебно-методического комплекса дисциплины вуза	115
Никифорова Т. Г.	
Методика перспективно-тематического планирования как фактор формирования профессиональной компетентности будущих специалистов	119
Стальмакова В. П., Ашурбекова Т. Н.	
Из опыта организации самостоятельной работы студентов	123
Шахбазова Я. Э.	
Письменная проверка знаний и умений обучаемых по физике	126
Яковлев С. Н.	
Творческий подход к организации занятий производственного обучения в учебных мастерских в процессе подготовки станочника широкого профиля	128
РАЗДЕЛ 4. Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности	
Останина Н. В.	
Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности в образовательных учреждениях Курганской области	132
Брылова Т. Б.	
Реализация инновационного механизма методического сопровождения педагогической деятельности в условиях модернизации образования	139
Синебрюхова В. Л.	
Использование метода проектов в подготовке будущих учителей начальной школы к профессиональной деятельности	146
Бабина Г. В., Тушева Е. С.	
Инновационные технологии диагностики и коррекции речевых нарушений в курсе логопедии	153
Бояджян Т. З.	
Совершенствование методологического обеспечения психологических служб детских садов комбинированного вида	158

Новикова Н. И.	
Профессиональная направленность обучения математике в средних профессиональных учебных заведениях строительного профиля	162
Рубцова И. П.	
Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении	166
 РАЗДЕЛ 5. Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики	
Ильясов Д. Ф., Москвина Л. А.	
Содействие педагогическим работникам дошкольного образовательного учреждения в совершенствовании их профессиональной квалификации	171
Костюкова Т. П., Костюкова Л. П.	
К вопросу о развитии дополнительного профессионального образования в Республике Башкортостан	180
Севрюкова А. А.	
Роль системы научно-методической работы в развитии готовности педагогических работников к осуществлению инновационной деятельности	187
Прекина Е. Г.	
Муниципальное методическое пространство как среда личностного самоопределения учителя	189
Сизова В. В.	
Познавательная деятельность преподавателя высшей школы	191
Шабалина Г. М.	
Формирование творческого мышления педагога	196
 РАЗДЕЛ 6. Реализация проекта ИСО в системе общего и профессионального образования	
Дочкин С. А.	
Реализация дистанционного обучения в дополнительном профессиональном образовании педагогов	201
Глебова Г. Ф.	
Модель взаимодействия вуза и школы в создании единого информационного образовательного пространства	205
Букина Е. А.	
Применение НИТ в процессе подготовки будущего учителя	209
Загибалов М. А.	
Возможности компьютерных технологий в реализации элементов проблемного обучения	212

Приходько В. Е. Информационно-коммуникационные технологии как средство индивидуализации обучения дезадаптированных младших школьников	215
Раздел 7. Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования	
Шефер И. В. Поддержка творческих инициатив педагогов	220
Алексеева И. С. Организационно-педагогическое обеспечение профессионального становления молодых специалистов в условиях сетевого взаимодействия сельских школ	224
Никитина Е. Л. Пути обновления методической работы в общеобразовательном учреждении	227
Шувалова Е. Е., Цыварева М. А. Сопровождение и поддержка учителя начальных классов в инновационной деятельности	231
Раздел 8. Учреждения общего и дополнительного образования в условиях реализации концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования	
Вершинин М. А., Кокшаева А. В. Становление и развитие методических принципов подготовки юных шахматистов	236
Лучинина Н. В. Организация самоконтроля уровня обученности учащихся в процессе овладения иностранным языком (на материале языкового портфеля)	241
Махмутова Л. Г. Обеспечение мотивации младшего школьника на формирование предметных образовательных компетенций на основе освоения учебника	247
Чипышева Л. Н. Активизация учебной самостоятельности – необходимое условие формирования общеучебной компетентности младшего школьника	253

Товарищева Ф. Д., Сергеева А. И.	
Детство как основа нравственности и аналог «начальных условий»	257
Брюхова О. Н.	
Профессиональная направленность общего среднего образования	261
Бойназарова С. В.	
Педагог иностранного языка в современном дошкольном образовательном пространстве	265
Вербицкая И. В., Приходько Н. И.	
Психолого-педагогическое сопровождение профильного обучения на старшей ступени общего образования	268
Долматова Т. А.	
Обучение математике в классах естественнонаучного профиля . .	272
Алфавитный указатель	275
Сведения об авторах	277

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

Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 5

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: Л. Г. Махмутова, И. А. Леонтьева, В. В. Кудинов
Технический редактор И. А. Леонтьева
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 12.11.07. Подписано в печать 23.11.07.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 18,06. Тираж 250 экз. Заказ № 611.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8–351) 263–93–98