

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ



**Материалы
IX Всероссийской
научно-практической
конференции**

18 ноября 2010 г.

**I
часть**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

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

Материалы IX Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 1

18 ноября 2010 г.

Москва – Челябинск

УДК 371
ББК 74.5
М 86

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

Редакционная коллегия:

*В. Н. Кеспи́ков, М. И. Солодкова, И. М. Никитина, А. Г. Обоскалов,
А. А. Тараданов, В. Г. Грязева-Добшинская, И. В. Резанович,
А. В. Коптелов, А. В. Кисляков, В. М. Кузнецов, Т. В. Соловьева,
Г. В. Яковлева, Н. Е. Скрипова, И. Б. Едакова, Е. А. Селиванова,
А. А. Севрюкова, В. В. Кудинов, Л. А. Нижегородова, А. А. Ленкова*

М 86 **Модернизация** системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования [Текст]: материалы IX Всерос. научно-практ. конф.: в 6 ч. Ч. 1 / Международная академия наук педагогического образования; Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ.; отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – М.; Челябинск: изд-во «Образование», 2010. – 338 с.
ISBN 978-5-98314-401-9

В первой части сборника материалов научно-практической конференции опубликованы доклады, отражающие результаты исследований в области профессионального и дополнительного профессионального образования в контексте непрерывного образования как тенденции современного общества. Представлены сообщения, касающиеся различных аспектов психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования. Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 371
ББК 74.5

ISBN 978-5-98314-401-9

© Международная академия наук педагогического образования.
© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования.

РАЗДЕЛ 1

Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Образование «через всю жизнь»

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ АДАПТИВНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

ГАЛКИНА Т. Э., НИКИТИНА Н. И.

г. Москва, Российский государственный социальный университет

Способность к постоянному наращиванию квалификации и уровня профессиональной компетентности в рамках некогда приобретенной профессии – необходимое качество современного специалиста социальной сферы. Совершенствование системы образовательных технологий, которые применяются в процесс профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов-практиков, связано с таким понятием как «адаптивное образование». Адаптивное образование направлено на решение задач развития профессиональной и личностной культуры человека, соответствующей уровню жизни современного общества.

Адаптивное образование рассматривается как двуединый процесс приспособления социально-образовательной среды обучения к индивидуальным особенностям взрослых обучающихся и активного включения взрослого субъекта учебной деятельности в проектирование лично-значимой информационно-образовательной среды, разработку индивидуальных образовательных маршрутов. Основные принципы адаптивного обучения: ориентация на реальные информационно-познавательные и профессионально-образовательные потребности субъекта обучения, гибкость, открытость и диалогичность образовательной среды системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, культуросообразность (как соответствие

принятым в данный момент в социуме культурным и профессиональным моделям), вариативность, диверсификация.

В системе повышения квалификации для многих взрослых при включении в образовательные процессы возникает необходимость в следующих видах адаптации: психологической (основана на перестройке стереотипа действий личности, мышления человека при выборе стратегий, методов работы, направленной на достижение прогнозируемого результата учебы); организационно-целевой (выражена в сближении профессионально-образовательных целей всех участников процесса обучения на основе учета их индивидуальных особенностей и реальных условий системы повышения квалификации); контрольно-оценочной (связана с тем, что взрослые обучающиеся, даже принадлежащие к одной и той же социальной и профессиональной группе, совершенно по-разному воспринимают и усваивают один и тот же учебный материал, что предопределяет у них различные потребности в формах контроля за его усвоением).

При выборе адаптивных образовательных технологий для системы повышения квалификации специалистов социального профиля преподавателям необходимо учитывать, что запросы взрослого человека (специалиста-практика) в образовательной сфере связаны, в основном, с желанием повысить уровень профессиональной компетенции, самоопределиться в профессиональной области, продолжить общекультурное развитие. На разных этапах профессиональной деятельности ожидания от повышения квалификации у взрослого человека меняются. Например, молодой специалист со стажем до 5 лет обычно нуждается в приобретении личностных и профессиональных характеристик, отвечающих требованиям его конкретного рабочего места, то есть фактически в дообучении (или в компенсации пробелов, оставшихся после базовой подготовки). Профессионал, имеющий стаж работы около 10 лет, ожидает от системы квалификации, прежде всего, стимула к развитию творческого потенциала. Кроме того, к этому моменту у многих возникает неосознанная потребность к разрушению сложившихся; стереотипов профессионального поведения. В период инновационных преобразований в профессиональной сфере даже опытный специалист нуждается в приобретении умения действовать в ситуациях неопределенности, быть конкурентоспособным. Человек, имеющий за плечами значительный опыт профессиональной деятельности, испытывает потребность поделиться своими знаниями, умениями с коллегами. Следовательно, в системе; повышения квалификации ему необходимо предоставить возможность осмысления, обобщения и трансляции своих достижений. Одним из вариантов

профессионального роста может стать переход специалиста на уровень научной рефлексии, включение его в проектную, экспериментальную, исследовательскую и другие виды деятельности.

Реализуя в системе повышения квалификации адаптивные образовательные технологии, необходимо учитывать типичные внешние и внутренние трудности, с которыми сталкиваются специалисты социальной сферы с опытом работы. Кратко рассмотрим наиболее распространенные из них.

Психофизиологические трудности. У некоторых взрослых людей, специалистов-практиков с большим опытом работы возникает внутренний барьер в отношении своей способности к обучению, основанный на мифе о снижении способности к восприятию, запоминанию, воспроизведению учебной информации с возрастом. Однако успешно обучаться можно в любом возрасте. Просто в разные периоды жизни на первый план выступают различные функции памяти, иные типы внимания, меняется мотивация, но в целом взрослый человек всегда способен к выработке соответствующих индивидуальных способов оптимальной работы с учебной профессионально и личностно значимой информацией. Это становится возможным, если он владеет знаниями о своих особенностях как субъекта обучения и сформированной устойчивой мотивацией к обучению в системе повышения квалификации.

Социально-психологические трудности. Многим слушателям курсов профессиональной переподготовки бывает некомфортно, иногда просто страшно оказаться в позиции ученика. Особенно это касается лиц, занимающих определенное социальное положение на административной лестнице. Психологически они не готовы к оборачиванию ситуации и добровольному превращению в «объект педагогического влияния».

Социально-педагогические трудности. Несформированность у специалиста установки на необходимость для современного человека пожизненного образования. Поскольку для взрослого человека любого возраста обучение становится одним из способов самореализации в профессии или в жизни в целом, он всегда хочет знать, зачем ему учить именно этот материал. Тем самым, в отличие от ребенка, его образовательные установки и мотивация обучения отличаются ярко выраженной избирательностью.

Преподавателям при выборе адаптивных образовательных технологий для системы повышения квалификации специалистов социальной сферы необходимо учитывать следующие специфические характеристики контингента взрослых обучающихся.

1. Обладая определенным опытом и субъектной позицией в образовании, современный специалист социальной сферы способен сам оценить и выбрать способ, формы, технологии обучения. Обычно взрослый человек довольно осторожно относится к нахождению в позиции того, кого учат. Он предпочитает такую организацию образовательного процесса, в которой другими людьми будет востребован его опыт и отношения. Не меньше, чем учебная информация, взрослому человеку бывают интересны преподаватели и коллеги-соученики в личностном и индивидуальном плане. Поэтому обучение в системе повышения квалификации предполагает создание атмосферы партнерства, взаимопомощи и поддержки.

2. Включаясь в образовательный процесс взрослый человек, как правило, стремится занять в нем активную позицию. С одной стороны, он всегда внутренне реагирует на предлагаемое содержание обучения (причем иногда довольно негативно, вплоть до полного отказа от предлагаемой информации). Взрослые обучающиеся системы повышения квалификации не склонны имитировать интерес и включенность в занятие, если таковые отсутствуют. Напротив, зачастую они стремятся публично выразить свое несогласие или протест преподавателю и аудитории. С другой стороны, специалист социальной сферы, обучающийся в системе повышения квалификации, выступает в роли потребителя образовательных услуг, и больше, чем кто-либо другой, заинтересован в качестве получаемого «профессионально-образовательного продукта» и занимает позицию требовательного и критически настроенного учащегося.

3. Взрослого человека (более чем ребенка) сопровождает боязнь неуспеха в обучении, поэтому образовательный процесс в системе повышения квалификации продуктивнее строить с ориентацией на достижения.

Таким образом, основными признаками «эффективного обучающегося» в системе повышения квалификации являются: осознанность информационного запроса (выражена в понимании смысла и целей обращения к тому или иному образовательному содержанию); добровольное включение в образовательный процесс; способность к рефлексии по поводу содержания, процесса, результатов обучения; критичность мышления (позволяет адекватно оценивать и корректировать ход обучения); открытость и децентрированность мышления (способность принимать множественность взглядов на мир, окружающую действительность, видеть иные точки зрения); интерпретативная культура (позволяет находить и предъявлять другим собственные смыслы, которые рождаются по мере освоения образовательного

содержания); самостоятельность в достижении позитивных образовательных результатов; умение учиться в системе межсубъектных отношений.

Эффективность реализации адаптивных образовательных технологий в системе повышения квалификации в значительной степени зависит от профессионализма профессорско-преподавательского состава. Так, например, перед преподавателями встают следующие основные андрагогические задачи: осуществить диагностику типовых и индивидуальных проблем аудитории (степень мотивированности на продолжение образования, информационный запрос, актуальный уровень профессиональной компетентности и притязаний, готовность обучаться в предлагаемой форме, психофизиологические и социально-психологические особенности, имеющийся образовательный и профессиональный опыт и др.); помочь в самоопределении и выборе необходимого развивающего в профессионально-личностном отношении образовательного маршрута и режима обучения; оказать помощь в адаптации к условиям обучения (состав слушателей, содержание, способы работы с информацией); создать условия для позитивного настроения и понимания перспектив профессионального и личностного роста; сформировать ситуацию продуктивного межсубъектного взаимодействия в ходе обучения; предоставить каждому слушателю возможность самовыражения и самоутверждения в среде коллег за счет презентации своего позитивного профессионально-личностного опыта; гарантировать получение конкретного образовательного продукта, который можно «перенести» в ситуацию профессиональной деятельности (проект, программа действий, технология и др.); наметить перспективы дальнейшего продвижения в профессиональном поле.

В системе повышения квалификации специалистов социальной сферы достаточной эффективны образовательные технологии модерации (от англ. moderate – смягчение, сдерживание, умеренность, обуздание). Целостное и однозначное представление о феномене «технологии модерации» в современной педагогической литературе отсутствует. Модерация – это интерактивная технология проведения учебных занятий (или профессиональных совещаний), представляющая собой структурированный по определенным правилам процесс группового обсуждения в целях идентификации проблем, поиска путей их разрешения, принятия общего решения, которое каждым участником обсуждения воспринимается как свое собственное. Модератор – организатор групповой работы, активизирует и регламентирует процесс взаимодействия участников группы на основе демократических принципов, обеспечивает деловое общение, протоколирование

процесса обсуждения, промежуточных и итоговых результатов групповой дискуссии. Следует заметить, что в 60-е годы XX века в научной литературе модератору отводилась роль «искусного манипулятора», который в ходе целенаправленно организуемого обсуждения подводил группу с помощью определенных приемов к единодушному принятию решений, которые, как правило, были модератором (преподавателем) заранее сформулированы.

В современной литературе «эффективный модератор» – это специалист, который умеет управлять групповым процессом, но не вмешивается в содержание обсуждения, не навязывает группе собственное мнение и личные цели, даже когда участники провоцируют его к этому, способен не оценивать чужие мысли, высказывания и поведение других, владеет методами активизации группы, задавая тему и настраивая участников на работу, при этом сохраняя непредвзятость, принимает все высказывания группы как сигналы, помогающие ему понимать коммуникативные процессы в группе, обладает компетентностью для своевременного реагирования на возникающие конфликты и располагает адекватными методами их устранения.

Последовательность реализации технологии модерации: нейтрализация или снижение эмоционального напряжения при обсуждении актуальных, профессионально и личностно значимых для обучающихся проблем; оперативность в выработке вариантов решений и достижения согласия относительно выбора оптимального из них; логичное завершение обсуждения проблемы составлением плана конкретных действий по ее разрешению; возможность всем участникам почувствовать свой вклад в выработку решения и принять персональную ответственность за реализацию принятых решений.

Основной дидактической целью использования технологии модерации является развитие способности обучающихся к самостоятельному и ответственному решению проблем, что включает развитие способности к анализу информации и выявлению проблемы; умения находить возможности и ресурсы для решения проблемы; умения вырабатывать стратегию достижения целей и планировать конкретные действия; способности ведения переговоров и дискуссии (умение; выслушать другого, убеждать и принимать коллегиальные решения); навыка принятия персональной ответственности за воплощение принятых решений в жизнь.

В 2009 году было проведено анкетирование слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки Российского государственного социального университета (384 респондентов – специалистов социальной сферы в возрасте от 25 до 58 лет).

По результатам ответов на вопрос «Какие технологии, формы организации образовательного процесса в системе повышения квалификации Вас привлекают больше всего?» подавляющее большинство респондентов высказалось за интерактивные технологии обучения. Особо были выделены тренинги и мастер-классы, а также выездные занятия в различные типы учреждений социальной сферы. В результате опроса в пользу тренингов высказалось 23,5 %, мастер-классов – 22,5 %, выездным занятиям отдали предпочтение – 21 % респондентов, деловым играм – 10 %. Лекции, практические и семинарские занятия отметили соответственно – 7,5 %; 9,5 %; 6 % слушателей. Такой результат говорит о желании обучающихся погружаться в проблему, самостоятельно решать профессиональные задачи, моделировать ситуации их социально-профессиональной практики, конструировать и проектировать разные подходы к профессиональной деятельности.

В целом же в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов социальной сферы наиболее эффективны следующие образовательные технологии: интерактивные (обеспечивают диалоговую субъект-субъектную основу учебно-профессионального взаимодействия обучаемых и обучающихся); контекстно-прикладные (формируют навыки определенного вида деятельности на основе освоения алгоритмов решения конкретных профессиональных задач); интегративно-модульные (обеспечивают межпредметные связи, формирование и развитие системы междисциплинарных профессиональных знаний, умений, компетенций специалиста); проектные (стимулируют учебно-познавательную активность, формируют культуру самообразовательной деятельности; навыки работы в команде и др.).

Перспективной адаптивной профессионально-образовательной технологией профессиональной переподготовки специалистов социальной сферы является технология витагенного образования, разработанная и обоснованная в последней четверти XX века заслуженным деятелем науки России, доктором педагогических наук А. С. Белкиным. Технологии витагенного образования базируются на активизации жизненного опыта обучаемого, который рассматривается как витагенная информация, ставшая достоянием личности, отложенная в резервах долговременной памяти и находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях [1]. Витагенное обучение – обучение, основанное на актуализации (востребовании) жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях. Источниками витагенной информации являются: средства массовой информации;

научная, техническая и художественная литература; произведения искусства; социальное, деловое и бытовое общение; различные виды деятельности; образовательный процесс. По мнению А. С. Белкина, включение в учебный материал субъективного опыта обучаемого порождает новую психодидактическую реальность, усвоение которой, с одной стороны, обогащает опыт личности, придает знаниям и умениям личностный смысл, а с другой – обогащает жизненный опыт.

По мнению Г. Е. Зборовского, в XXI веке необходимо активно исследовать технологии самообразовательной деятельности [3]. Профессиональное образование имеет не только социальную (осуществляется в специально-организованных группах), но и глубоко личностную природу (оно осваивается или «присваивается» индивидуально). Как бы профессорско-преподавательский состав вуза или отдельные его представители ни хотели передать знания, опыт, навыки, приемы профессиональной деятельности обучаемым, процесс этот может быть успешным лишь на основе личностного стремления к цели – получению образования, профессии, специальности. В этом смысле профессиональное образование выступает прежде всего как профессиональное самообразование, готовность конкретного человека освоить и «присвоить» мир профессии, сделать его своим индивидуальным достоянием.

Таким образом, основными сущностными характеристиками процесса реализации адаптивных образовательных технологий в системе повышения квалификации специалистов социального профиля являются: персонализированность (ориентированность на интересы и потребности конкретных людей); практико-ориентированность (интегрированность с контекстом жизнедеятельности специалистов социальной сферы); культуросообразность (соответствие сложившимся в современном обществе культурным и социально-профессиональным моделям).

Литература

1. Белкин, А. С. Витагенное образование. Голографический подход [Текст] / А. С. Белкин, Н. К. Жукова. – Екатеринбург, 1999.
2. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. – М., 1991.
3. Зборовский, Г. Е. Социология образования [Текст] / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина. – М., 2005.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПОДГОТОВКИ ВРАЧЕБНЫХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА – ВУЗ»: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

АХМЕРОВА С. Г., МУСИНА Ф. С., ШАМИГУЛОВ Ф. Б.

г. Уфа, Башкирский государственный медицинский университет

В настоящее время не вызывает сомнений, что эффективное функционирование государства в любых сферах деятельности обеспечивается ее кадровыми ресурсами. Это определяет кадровую политику как один из приоритетов в управлении и развитии национальных систем образования, здравоохранения, промышленного производства, аграрного сектора и пр. Стратегия кадровой политики строится с учетом особенностей развития национальных систем, оптимальных мер по управлению персоналом и накопленного мирового опыта.

В число программных мероприятий по управлению кадрами, которые на сегодняшний день характерны для мирового сообщества и являют собой приоритетные направления на перспективу, входят совершенствование и поддержка непрерывного обучения специалистов. Чаще всего мы рассматриваем профессиональную подготовку специалиста как систему послешкольного образования. При этом основной задачей школьного образования является подготовка к выбору дальнейшей жизненной траектории, профилизация и профориентация учащихся. На выходе из школы человек должен уметь выстроить траекторию жизни, определить, что и в какой мере ему не хватает, рассчитать необходимые ресурсы и суметь их наиболее эффективно использовать.

Как отметил Президент РФ Д. А. Медведев, решающую роль в формировании нового поколения профессиональных кадров должно сыграть возрождение российской образовательной системы. Ее прежние успехи были признаны во всем мире. Сегодня, несмотря на некоторые позитивные сдвиги, положение дел в образовании оставляет желать лучшего. И это становится самой серьезной угрозой конкурентоспособности страны.

Современная школа должна быть способна раскрыть личность ребёнка, способна воспитать в детях интерес к образованию, к учёбе; способна быть современной, адекватной нашей стремительной жизни образовательной системой. Уже в школе дети должны получить возможность раскрыть свои способности, подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире.

В Национальной образовательной стратегии «Наша новая школа» основной акцент сделан на школьном образовании, которое пред-

ставляет собой один из определяющих и самых длительных этапов жизни каждого человека и является решающим как для индивидуального успеха, так и для долгосрочного развития всей страны. Главным результатом современной модернизации школы должно стать соответствие школьного образования целям опережающего развития страны.

Таким образом, в современных условиях образование ориентировано не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, познавательных и созидательных способностей, успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Одним из основных направлений развития современной Российской школы, направленное на формирование нового поколения профессиональных кадров, является введение профильного обучения на старшей ступени общего образования. Профильное обучение – это система специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной школы, ориентированная на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся. Профильное обучение связано с отработкой гибкой системы профилей и кооперацией старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования.

К основным приоритетам профильного обучения относятся: признание права старшего школьника на выбор уровня собственных достижений (обязательного или повышенного) и обеспечение этой возможности путем открытого предъявления требований к обязательному уровню освоения содержания образования; а также расширение перечня учебных предметов и курсов, изучаемых на основе добровольного выбора школьника. Таким образом, профильное обучение – это средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы и способности учащихся, более полно подготовить к выбору профессиональной деятельности.

Профильное образование по своим целям и содержанию занимает промежуточное положение между общим средним и профессиональным образованием. Оно позволяет старшеклассникам приобрести глубокие и разносторонние теоретические и прикладные знания, прочные практические навыки по избранному профилю, подготовить себя к успешному продолжению образования в среднем (высшем) профессиональном учебном заведении соответствующего направления или к труду в сфере материального производства.

Структура профильного обучения на старшей ступени общего образования предусматривает предпрофильную подготовку (9-й класс) и собственно профильное обучение (10-11 классы).

Наиболее сложной в плане ответственности за выбор школьником будущей траектории обучения является предпрофильная подготовка. Предпрофильное обучение нужно для того, чтобы учащиеся могли определиться в выборе будущего профиля обучения. Предпрофильное обучение является подсистемой профильного образования старшей школы и выполняет подготовительную функцию.

На уровне предпрофильной подготовки происходит выявление интересов, проверка возможностей ученика на основе широкой палитры небольших курсов, охватывающих основные области знания, позволяющие составить представление о характере профессионального труда людей на основе личного опыта.

Учебный план профильного курса включает в себя:

1. Базовые общеобразовательные предметы, являющиеся обязательными для всех профилей обучения (математика, история, языки).

2. Профильные общеобразовательные предметы – предметы повышенного уровня, определяющие направленность каждого конкретного профиля обучения.

3. Элективные курсы и курсы по выбору, обязательные для посещения, позволяют провести «надстройку» профильного предмета. В программу элективных курсов также включаются учебные практики, проекты, исследовательская деятельность школьников.

Предполагается, что данная система обучения должна дать школьникам возможность попробовать себя в различных направлениях. По сути дела речь идет о выборе профессии, о профессиональном самоопределении. Поэтому частью профильного обучения является профильная ориентация.

Целью профильной ориентации является:

– оказание учащимся психолого-педагогической поддержки в принятии решения о выборе профиля обучения, направления дальнейшего образования и возможного трудоустройства с учетом ситуации на рынке труда,

– способствует созданию условий для повышения готовности подростков к социальному, профессиональному и культурному самоопределению в целом.

Переход школы на профильное обучение ставит перед учащимися старших классов перед первым в их жизни серьезным выбором – надо определить для себя направление дальнейшего обучения и, тем самым, во многом и будущую профессию. Поэтому задача школы –

поиск эффективной модели психолого-педагогического сопровождения всего учебно-воспитательного процесса. Необходимо обеспечить полноценное психическое личностное развитие школьника, помочь ему сформировать мотивационно – потребностную сферу, выявить интересы, склонности и способности и, в конечном счете, принять оптимальное решение в довольно непростой жизненной ситуации.

Одним из сложных для реализации в современной школе является профильная ориентация в отношении врачебной деятельности. Для подобной подготовки необходимо соответствующее достаточно сложное оборудование, демонстрационные залы, клинические базы, связь с учреждениями здравоохранения, социальной защиты.

Несмотря на востребованность врачебных специальностей, среди разработанных профилей для старших классов медико-биологический профиль отсутствует. Он реализуется посредством изменений в учебном плане химико-биологического и биолого-географического профиля. С формальной точки зрения на этих профилях большое внимание уделяется биологии, химии, то есть тем предметам, которые включены в перечень вступительных экзаменов и ЕГЭ в медицинских вузах. Но на этих же профилях меньшее внимание уделяется физике, которая также входит в число вступительных испытаний.

Опыт школ, которые реализуют медико-биологический профиль, показывает, что все они должны иметь тесную связь с медицинскими вузами.

Школа № 1253 г. Москвы входит в комплекс «Школа-ВУЗ» при ММА им. И. М. Сеченова. Медико-биологические классы в этой школе имеют статус лицейских. Северный государственный медицинский университет курирует предпрофильные и профильные медико-биологические классы гимназии № 6 г. Архангельска. Санкт-Петербургской государственной медицинской академией им. И. И. Мечникова заключены договоры с рядом школ города, в которых работают медико-биологические классы. Подобная практика существует и в Уфе: медико-биологические классы, которые курирует Башкирский государственный медицинский университет, есть в СОШ № 35, лицее № 5 г. Уфы.

Как правило, учащиеся медико-биологических классов один день в неделю (или несколько раз в неделю) занимаются на базе медицинских вузов, получая навыки ухода за больными. Преподавание профильных дисциплин (биологии, физики, химии, латинского языка), подготовка к выпускным испытаниям, ведется ведущими преподавателями медицинских вузов.

После завершения учебы успевающие школьники получают удостоверение об окончании медико-биологического класса. Выпускники медико-биологических классов сдают экзамены в медицинские вузы на общих основаниях. Как правило, большинство абитуриентов – выпускники медико-биологического класса становятся первокурсниками выбранных вузов.

Систему медико-биологических классов можно рассматривать как переходный этап от школьного образования к послешкольному профессиональному.

Однако по существующим в настоящее время приказам и распоряжениям, реализация медико-биологического профиля возможна только путем преобразования учебного плана для экспериментальных классов. Несомненно, это сказывается на материальном и материально-техническом оснащении учебного процесса. Закупка муляжей, фантомов, материалов для отработки практических навыков требует дополнительных вложений. Поэтому при подобной организации учебного процесса необходимо использование средств попечительского совета школы.

В связи с востребованностью врачебной деятельности в настоящее время необходимо расширять подготовку школьников в медико-биологических классах, а также профориентационную работу в предпрофильных и профильных классах.

Можно выделить два основных направления профориентационной работы: информационно-просветительское, направленное на развитие психологической культуры учащихся, и диагностику их способности, особенности их характера и ценностных ориентаций.

Организация профильного обучения в медико-биологических классах предполагает своеобразную модернизацию внутришкольной профилизации. Особенности внутришкольной профилизации состоят в том, что при обучении на базе школы дети имеют возможность получать образование по месту жительства, в классном коллективе, с постоянным составом учителей (что особенно важно для школьников, ориентированных на отношения). В данном случае можно ожидать хорошего знания особенностей учащихся и более полного осуществления индивидуального подхода, поскольку учителям гораздо легче достичь гармонизации содержания индивидуальных учебных планов и согласования требований к учащимся, что, естественно, упрощает координацию работы между педагогами.

Однако при реализации медико-биологического профиля к внутришкольной профилизации присоединяется сетевое взаимодействие. Сеть – это особый тип взаимодействия самых разных образова-

тельных учреждений, основанный на их равном положении относительно друг друга и на многообразии горизонтальных, то есть неиерархических, связей. Между учреждениями происходит обмен недостающими ресурсами, информацией и перемещение учащихся. Каждая школа, включенная в сеть, получает доступ ко всем ее ресурсам и тем самым усиливает свои возможности. Учащиеся приобретают возможность получить более разнообразный спектр образовательных услуг и выстроить индивидуальные планы. Обмен опытом и конкуренция учреждений, включенных в сеть, способствует повышению качества образования.

В нашем случае реализуется не истинное сетевое взаимодействие, а конкретное проведение определенных занятий на базе медицинского университета (или на клинических базах), то есть сеть задается самим учебным заведением. В населенных пунктах, где отсутствует медицинский университет, медико-биологические классы могут использовать ресурсы медицинских училищ, учреждений здравоохранения и социальной защиты.

Для системы профильного обучения именно занятия в медицинском университете и медицинском колледже, посещение клинических баз может предоставить плацдарм для решения проблем ознакомления школьников с их будущей практической деятельностью. Именно таким образом школьники могут на практике ознакомиться с теми особенностями профессиональной деятельности, к которой они себя готовят.

Поэтому именно на базе учреждений здравоохранения может быть качественно проведено формирование профессиональной направленности учащихся на профессию врача.

На базе учреждений здравоохранения возможно:

- расширить и углубить знания учащихся, дополняющих школьную программу в области профориентации;
- ориентировать учащихся на максимальное познание своих способностей, возможностей, ресурсов и потенциалов;
- способствовать приобретению специальных знаний в области врачебной деятельности;
- сформировать навыки учебного исследования;
- осуществить развитие научного мышления детей, преемственность основных ступеней школы в области профессионального самоопределения личности;
- формировать и совершенствовать навыки самоорганизации, самоуправления, воспитывать лидерские качества личности;

– провести развитие исследовательской самостоятельной деятельности учащихся, которая включает в себя различные формы: проекты, олимпиады, конкурсы и т. д.;

– дают возможность сформировать портфолио учащихся.

Реалии сегодняшнего дня заставляют педагогов, классных руководителей искать и находить новые подходы в организации учебно-воспитательного процесса по формированию личности учащихся, выявлению профессиональных интересов учащихся, изучению состояния современного рынка труда. Необходимо широко использовать мероприятия, позволяющие помочь организовать процесс самоопределения, профильной ориентации и профессиональной адаптации подрастающего поколения.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

БЕРЕЖНОВА Д. Б.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

В культурологическом подходе к разрешению педагогических проблем (А. П. Валицкая, Н. Б. Крылова, В. И. Слободчиков, И. Д. Фрумин) разрабатывается содержательный аспект образовательной среды, определяется ее место в образовательном пространстве социума в целом и соотносится данный социальный фонд знаний, норм, ценностей с потребностями развития самого ребенка. Путь личностного самоопределения ребенка, в основном, осуществляется в рамках культурного типа образования и в значительной степени задает направленность применения его индивидуальных способностей. Выявление инвариантной культурологической характеристики для различных типов образовательной среды позволяет разрабатывать эффективные способы ее проектирования и организации.

Средо-ориентированный подход в педагогике развивается в направлении изучения: 1) предметно-пространственной среды как искусственно созданной человеком; 2) социальной среды как среды межличностных взаимоотношений; 3) информационной среды как среды идеальных объектов культуры.

Образовательная среда, согласно культурологическому подходу, содержит элементы общего социокультурного пространства и служит

условием развития личности ребенка, которая проявляется в культурной практике – активного взаимодействия со средой. Культуросообразная образовательная среда определяется как условие для опыта конструирования социальных смыслов человеком в процессе его взаимодействия с внешним миром.

Функции образовательной среды вариативны и направлены на достижение целей образования и воспитания, которые наиболее значимы для социума, с одной стороны, и отвечают потребностям ребенка в развитии, с другой.

К таким функциям образовательной среды относятся:

Трансляция информации, которая закреплена в ценностях и эталонах культуры. Обеспечивается базовый уровень владения умениями и знаниями, которые передаются из поколения в поколение.

Образовательная среда обеспечивает возникновение у индивида адаптивного механизма для освоения культуры – «адаптация в культуру».

Образовательная среда обеспечивает условия для реализации всех ресурсов, заложенных в индивиде с самого рождения, самореализация личности в пространстве культуры.

В связи с тем, какая из функций становится определяющей, возникают педагогические парадигмы определенной направленности. Если имеет место явное главенство реализации первой функции, то определяется традиционная парадигма образования. В этом случае образовательная среда создается с целью сохранения и передачи самых существенных элементов культуры. Консервативная роль школы, ее стремление обеспечить средний базовый уровень знаний (различные программы, инструкции) порождает моделирование образовательной среды согласно традициям сложившегося типа культуры для продолжения его существования. Данная функция соответствует как традиционной, так и информационной образовательной среде, где роль педагога заключается в заданном воспроизводстве информации, что значительно ограничивает его творческий потенциал к саморазвитию.

Главенствующая роль второй функции приводит к возникновению рационалистической парадигмы образования, в рамках которой моделируется образовательная среда, способная помочь человеку адаптироваться в окружающем его мире. Тогда активно развиваются способы получения информации и обеспечиваются такие условия для индивида, при которых закрепляются способности не только к усвоению транслируемой информации, но и ее последующая обработка, что в результате может привести к возникновению нового культурного продукта. Данная функция реализуется путем стимулирующего, раз-

вивающего, индивидуализированного обучения, для организации которого педагог сам активизирует свои творческие способности.

Обеспечение реализации третьей функции привело к возникновению гуманистической парадигмы образования. Объектом внимания становится индивидуальность ребенка, который может развивать собственные способности, что определяет направление деятельности педагога по пути активной творческой самореализации.

Особо следует отметить такую специфическую среду, как «прозрачная среда» (Дж. Дьюи) – сам учитель. Влияние на ученика воспитателя ограничивается не только его ролью, которая определяется характером взаимодействия в педагогическом процессе. Сам педагог, его личность служит определенной обучающей средой. Исследование данной обучающей среды дает возможность получить представление о контекстности взаимодействия учителя и ученика. Если ребенок, начиная с раннего детства воспитывается в высоко-контекстном обществе, он может глубоко воспринимать смысл сказанного, а не только сюжетную канву, различает интонацию речи, невербальный фон общения. Существует множество педагогических средств развития понимания контекста речи, например восточные притчи, народные сказки и т. д. Для низко-контекстных обществ важна информативность. Но информация (лат. *Informatio* – изложение) трактуется как сведения о чем-либо, которые вне социокультурного контекста не являются знаниями, наполненными смыслом. Именно осмысление и познание информации в социокультурном контексте на уровне как внешней, так и внутренней социальности позволяет называть ее знанием, поэтому культуросообразные среды с высоким уровнем контекстности также создают условия для профессионального саморазвития педагога.

Возможность характеристики содержания и структурных элементов культуросообразной образовательной среды появилась благодаря междисциплинарному исследованию этнопсихологических и антропологических методов измерения элементов культуры.

В процессе развития культурной антропологии в начале XX века возникла исследовательская стратегия, направленная на выявление основных элементов культур и создание методов измерения «культурных черт» (Ф. Боас, Р. Бенедикт). В качестве метода исследования использовался «Лист черт», в котором отмечались мнения информантов о сумме черт культуры. Но такой подход не давал общей картины представления о культуре определенного типа общества в целостности, что дало толчок развитию последующих исследований, одной из основных проблем которых стало установление взаимосвязи между

типом культуры и средой. Изначально учитывались типы среды обитания, но затем устанавливались взаимосвязи между культурой и социальной средой, а в дальнейшем раскрывалось взаимодействие «культура и личность» и были выделены определенные критерии измерения культуры (Ф. Боас, А. Кардинер, Р. Линтон, Г. Триандис, Г. Хофстед).

В педагогическом контексте данные критерии рассматриваются следующим образом: открытость – закрытость; лично – коллективно ориентированные; феминные – маскулинные; высококонтекстные – низкоконтекстные; вертикальная-горизонтальная культурная трансмиссия; стереотипная – антистереотипная образовательная среда. На основе выделенных критериев была разработана авторская методика выявления культурологической характеристики образовательной среды, основанная на педагогически-ориентированных параметрах.

В результате реализации методов культурологического анализа образовательной среды были получены следующие результаты (высчитывался процент положительных ответов к общему числу опрошенных), приведем некоторые из них:

Открытость – закрытость: время и содержание занятий в образовательной среде предсказуемо и определено (92 %); во взаимоотношениях взрослый-ребенок ценится послушание, дисциплина (85 %); ребенок ведет себя соответственно принятым нормам и за их нарушение наказывается (72 %).

Индивидуализм – коллективизм: дети часто спрашивают разрешения на деятельность (100 %); дети и взрослые часто употребляют местоимение «мы» (98 %); подчинение индивидуальных целей групповым (97 %); в образовательной среде преобладает стиль коллективных занятий (95 %); ребенок в среде может сказать: «Я буду делать то, что мне надо» (14 %).

Вертикальная – горизонтальная культурная трансмиссия: взрослый выполняет роль лидера, ведущего, эталона для подражания (94 %); взрослый является единственным источником информации об окружающем мире (82 %); дети свободно общаются друг с другом (34 %); создаются условия для взаимодействия детей друг с другом без организации этого процесса взрослым (10 %); в образовательном процессе применяются методы, стимулирующие развитие субкультуры детства (5 %).

Высокая контекстность – низкая контекстность: ребенок в условиях образовательной среды развивает беглость речи и логику высказываний (100 %); в образовательной среде много материала для разви-

тия речи (100 %); стиль поведения ребенка не должен меняться от ситуации (56 %); при вербальном общении интонация играет важную роль и умение ее использовать необходимо развивать у ребенка (45 %); в содержание образовательной среды закладываются аспекты развития невербального общения (10 %).

Таким образом, были получены данные, которые позволяют охарактеризовать общий социокультурный фон образовательной среды, ее культуроемкость, что дает возможность разрабатывать эффективные способы проектирования, организации и содержательного наполнения, способствующих более благоприятному вхождению ребенка в социокультурное пространство и профессиональному росту педагога.

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ

КЕГЕЯН С. Э.

г. Сочи Краснодарского кр., Сочинский государственный университет
туризма и курортного дела

Высшее профессиональное образование – один из социальных институтов, который имеет возможность выполнить важнейшую миссию – формировать толерантное массовое сознание, поведение, культуру межэтнического взаимодействия.

В условиях глобализации мировых процессов и культурной конвергенции система образования является эффективным механизмом этнокультурной идентификации личности и гармонизации межэтнических отношений, именно им стало уделяться особое внимание. Культура межэтнического взаимодействия способствует развитию высшего профессионального образования в русле тенденций развития постиндустриального общества. В условиях углубления процессов глобализации она становится механизмом стабилизации социального развития, расширения международных связей, формирования нового информационного пространства современной цивилизации. Выделены наиболее значимые факторы межэтнического взаимодействия: этнолингвистический, этноконфессиональный и ценностно-ориентационный.

Повышение роли этнолингвистического фактора в многонациональной России и в мультилингвистическом пространстве большинства стран ближнего зарубежья обуславливает важность владения каж-

дым человеком русским языком как универсальным средством межнационального общения. В то же время каждому россиянину в условиях глобализации, расширяющихся международных контактов необходимо владение другими иностранными языками как средством международного общения и сотрудничества.

Конфессиональный аспект межэтнического взаимодействия в условиях глобализации – один из сложнейших для современного социального развития. Влияние ценностно-ориентационного фактора характеризуется в исследовании через анализ ценностей, присущих различным этническим группам, выделение ценностных приоритетов, а также анализ изменений ценностей, которые происходят в связи с процессами глобализации, которые наблюдаются в регионе.

Глобализация как закономерное явление определяет прогресс мирового сообщества. Однако есть вероятность негативных последствий, которые можно нивелировать гармонизацией национального и интернационального, максимальным учетом интересов мирового сообщества, в целом, и каждой страны, каждого этноса, в отдельности. В диссертации делается вывод о том, что многообразие, а не однородность должно стать характеристикой глобальной образовательной системы. Современное образование может сыграть свою ключевую роль в мировом общественном прогрессе, формировании новых человеческих отношений, в необратимом превращении мира во взаимосвязанную и взаимозависимую, функционирующую и развивающуюся целостность, если оно способно к развитию, к самообновлению.

Глобализация оказывает влияние на региональное высшее профессиональное образование в концептуальном и организационном аспектах, что проявляется в его интеграции, информатизации, демократизации, гуманизации и обеспечивает возможность удовлетворять интересы и образовательные потребности молодежи, расширять рынок образовательных услуг в соответствии с международными и российскими образовательными стандартами, обеспечивать условия для освоения будущими специалистами ценностей мировой, российской, региональной и этнической культур и т.д.

Регионализация представляет собой системный принцип реформирования образования современной России и является механизмом развития посредством высвобождения и модификации уникального ресурса региона – самобытности его культуры, проявления культурного многообразия и своеобразия, диалога культур. Принцип регионализации образования ориентирует деятельность системы высшего профессионального образования на комплексное культурное, социально-экономическое развитие региона как части Российской Федера-

ции, субъекта международных отношений, межкультурного взаимодействия. Реализация принципа регионализации высшего профессионального образования обеспечивает удовлетворение потребностей регионального рынка труда и запросов населения, требует гибкого сочетания федерального, отраслевого и регионального управления образовательными учреждениями с участием государственно-общественных структур.

Регионализация является механизмом общественно-экономического, этнокультурного развития и выравнивания интеллектуального, научного и профессионального потенциала, удовлетворения духовных запросов и потребностей регионов Российской Федерации, способствует становлению этнического самосознания личности, обновлению содержания образования; актуализирует регулятивные механизмы культуры, обеспечивает важнейшее для формирования личности право обучения и воспитания на родном языке, учитывающем этнокультурные традиции; стимулирует инновационные процессы в образовательных учреждениях, направленные на учет поликультурного своеобразия региона.

Регионализация основана на представлении о пространстве высшего профессионального образования России как иерархической системе, целостное единство которой образуют следующие уровни: на I уровне представлено высшее профессиональное образование России как важная часть европейской и мировой системы высшего образования; на II уровне выделяется высшее профессиональное образование регионов (округов) как составляющих системы высшего профессионального образования России; на III уровне функционирует высшее профессиональное образование субъектов Российской Федерации (республик, краев, областей, городов Москвы и Санкт-Петербурга); на IV уровне действуют муниципальные образовательные учреждения высшего профессионального образования.

В основе технологии регионализации высшего профессионального образования лежит системный подход, предполагающий 1) реформирование системы высшего профессионального образования России в русле глобальных тенденций при условии сохранения его национальной специфики, ориентации на поликультурные ценности, гармонизацию с мировым образовательным пространством; 2) модернизацию высшего профессионального образования региона в соответствии с мировыми тенденциями, направлениями обновления высшего профессионального образования России при сохранении региональных, поликультурных особенностей, вплетенных в систему общероссийских общечеловеческих ценностей культуры; 3) реформирование

высшего профессионального образования республики, края, области в русле мировых, российских и региональных тенденций развития высшего профессионального образования при сохранении этнонациональной специфики, интегрированной в систему региональных, общероссийских и общечеловеческих ценностей культуры; 4) реформирование высшего профессионального образования на муниципальном уровне в контексте мировых, российских и региональных, республиканских образовательных тенденций при обязательном учете местных условий и культурного своеобразия.

Образовательная политика, основанная на системном принципе регионализации, предполагает, что стратегические цели модернизации высшей школы будут успешно достигнуты, если обеспечить «региональное своеобразие» при реализации глобальных тенденций развития образования.

Литература

1. Анисимов, П. Ф. Регионализация среднего профессионального образования (вопросы теории и практики) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://region.edu3000.ru/aboutme.htm>.

2. Баранов, Д. М. Учебный комплекс XXI века как целостная система обучения русской речи [Текст] / Д. М. Баранов, И. В. Баранова // Учебник третьего тысячелетия: создание, издание, распространение. – СПб., 2001.

3. Вульфсон, Б. Л. Образовательная политика в меняющемся мире [Текст] / Б. Л. Вульфсон // Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М., 1995. – С. 17.

4. Джурицкий, А. Н. Интернационализация высшего образования в современном мире [Текст] / А. Н. Джурицкий // «Педагогика», 2004. – № 3. – С. 90.

5. Садыкова, Л. Р. Поликультурное образование – актуальная проблема высшего учебного заведения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tisbi.ru/sc/vestnik/2004/issue4/Educate5.html>

СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ МОДЕЛИ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

СМИРНОВА Н. Г.

г. Кемерово, Кемеровский государственный университет
культуры и искусств

Разработка модели формирования общей культуры личности приобретает особое значение в сегодняшней российской действительности, так как наблюдается кризис не только социальной, но и личностной, культурной идентичности, что ведет к потере у части молодежи интереса к самоопределению, поиску смысла жизни.

Действительно, в современной России достаточно проблематичный общекультурный фон: идеология потребительства, которая, по выражению отечественного философа М. Мамардашвили, приобретает характер «антропологической катастрофы», кризис человеческой духовности – все это выдвигает на первый план личность, лишенную заурядности. Именно в заурядности Х. Ортега-и-Гассет видит кризис культуры, в ней созрел и действует новый тип массового человека, который лишен общей культуры и вмешивается во все, при этом не знает морали.

Внедрение в общеобразовательные школы ЕГЭ в виде тестовых заданий по литературе и истории, интернет-тестирование в высшей школе ориентированы на знания. Не умаляя роль знаний, отметим, что неразвитость чувственно-эмоциональной сферы ведет к ущербности личности, приводит к проблемам нравственно-этического, эстетического порядка. Справедливо отмечает Н. В. Елизарова, что такое явление как графомания становится кризисным явлением современной культуры, потому «Когда в учебных заведениях под любыми предлогами сокращаются часы, отведенные на изучение родного языка и литературы, когда библиотекам приходится ... собирать средства на выпуск новых изданий в фонды, когда цены на книжную продукцию взлетели» [1, с. 119].

Вот почему результатом образования должны быть не только знания как самоцель, а образованность (воспитанность) личности, получение личностного качества как сложного новообразования, интегрирующего когнитивно-эмоциональную, ценностно-мотивационную, регулятивную составляющие. Это не противоречит модернизации отечественной системы образования, так как в условиях перехода на

новые Федеральные государственные образовательные стандарты выдвигаются особые требования к личности выпускника (специалиста).

Значительным ресурсом формирования общей культуры личности является, на наш взгляд, система непрерывного образования.

Нам представляется важным подчеркнуть, что непрерывное образование – это не только ступень или уровень, а такая система, которая имеет специфическую структуру и организацию, новое содержание и функции с учетом региональных особенностей. Поэтому традиционные функции образования: воспитывающая, обучающая и развивающая правомерно могут быть дополнены и культуuroобразующей (культуротворческой) функцией, а содержанием образования выступает культура как самосозидание (самостроительства).

Общеизвестно, что главной идеей непрерывного образования является – развитие личности на всех возрастных этапах, которое сопряжено с другими важными понятиями, как воспитание, образование, культура.

В основе разработки модели общей культуры личности лежит постулат рассмотрения непрерывного образования как социально-педагогического процесса, что дает возможность «вписать» модель в социальную структуру общества.

Системный подход позволяет увидеть целостность входящих в модель подсистем, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены. Модель общей культуры личности как система является открытой, так как предполагает обмен с социально-культурной средой образовательного учреждения, культурно-образовательным пространством.

Система непрерывного образования, на наш взгляд, может рассматриваться идентичной культурно-образовательному пространству региона, так как это не только и не столько интеграция образовательных, культурных учреждений, сколько интеллектуальный, художественно-творческий потенциал самой личности, ее «внутреннее пространство» (А. В. Петровский, В. А. Петровский).

Именно такое понимание содержания непрерывного образования позволило нам определить такие подсистемы в модели общей культуры личности: нравственно-этический опыт (нравственное воспитание); художественно-эстетический опыт (художественное образование и самообразование, эстетическое воспитание и самовоспитание); общение как духовный диалог, а не только информационный обмен; понимание как знания – отношения к культуре, художественному слову. «Слово имеет центральное значение в формировании психики, и от того, какой сценарий выберет мозг, зависит, будет ли существование направлено на саморазрушение или созидание» [2, с. 137]; соци-

ально-культурная деятельность, обеспечивающая превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия, самоопределения, социальной активности.

Обратим внимание, что в рамках социально-культурной деятельности осуществляется культурный досуг, где человек встречается с другим ни как с членом образовательного учреждения, а как с личностью, способную влиять на культуру общения, которое становится не фоновым, сопутствующим, а основным видом человеческой активности.

Культурное «огранивание» (И. М. Быховская) души и тела человека должно быть на самом важном этапе – этапе становления и формировании личности. Согласно теории возрастного развития (С. А. Пуйман) этот этап охватывает дошкольный и школьный возраст (до 18 лет). Именно этот период в системе непрерывного образования заслуживает пристального внимания педагогов, родителей, общест-венности.

Одной из социально-педагогических технологий формирования общей культуры личности является общение в системе «педагог-учащийся», их со-бытие. «Культурообразующий и социопедагогический смысл общения состоит в его уникальных и богатейших взаимоотношениях выступать в качестве важнейшего средства массовой трансляции накопленного социального опыта» [3, с. 181]. При этом культуру педагога можно назвать донорской (А. Ф. Меняев). Показателем общей культуры личности в общении, на наш взгляд, является гуманистическая позиция по отношению к другому. Прежде всего, образцом должен быть сам педагог, его социокультурный опыт, который накапливается в процессе реальной жизнедеятельности и транслируется в межличностном общении со своим учеником.

Общение в высшей школе приобретает свою специфику, заключающуюся в том, что преподаватель и студент являются сформировавшимися личностями, взрослыми людьми. Ведущую роль в процессе обучения играет не преподаватель (обучающий), а студент (обучаемый). Функцией преподавателя в таком случае становится оказание помощи обучающемуся в выявлении, систематизации, формализации его социально-культурного опыта, корректировка и пополнение знаний. В основе общения в высшей школе лежит принцип рефлексивности (от лат. *Reflexio*) – размышление, самонаблюдение, самопознание, осознание того, как человек воспринимается партнером по общению.

Таким образом, система непрерывного образования создает условия на всех возрастных этапах становления личности для формиро-

вания общей культуры, которая необходима для реализации модернизационных процессов современного образования.

Литература

1. Елизарова, Н. В. Графомания как кризисное явление современной культуры [Текст] / Н. В. Елизарова // Кризис и культура: диалог регионов: материалы межрегиональной научно-практич. конф. «Антикризисная культурная политика и социально-культурное взаимодействие Сибири: межрегиональный диалог» и VII Всерос. научно-практич. симпозиума «Досуг. Творчество. Культура», посвященного 35-летию Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского / отв. ред. : Г. Г. Волощенко, Л. В. Секретова, Н. А. Томилов, Н. Ф. Хилько. – Омск : Издательский дом «Наука», 2009. – С. 119.

2. Латышкин, Д. А. Слово против насилия: позитивные сценарии социально-культурной идентификации [Текст] / Д. А. Латышкин // Кризис и культура: диалог регионов: материалы межрегиональной научно-практич. конференции «Антикризисная культурная политика и социально-культурное взаимодействие Сибири: межрегиональный диалог» и VII Всерос. научно-практич. симпозиума «Досуг. Творчество. Культура», посвященного 35-летию Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского / отв. ред. : Г. Г. Волощенко, Л. В. Секретова, Н. А. Томилов, Н. Ф. Хилько. – Омск : Издательский дом «Наука», 2009. – С. 137.

3. Стрельцов, Ю. А. Педагогика досуга [Текст] : учеб. пособие / Ю. А. Стрельцов, Е. Ю. Стрельцова. – М. : МГУКИ, 2008. – С. 181.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БУКРЕЕВА И. В.

г. Санкт-Петербург, Государственная Морская Академия
им. С. О. Макарова

Основные положения международной стратегии образования взрослых, относящиеся и к нашей стране, рассматриваются мировым сообществом как один из важнейших факторов устойчивого развития общества.

Непрерывность образования трактуется в настоящее время как непрекращаемость учебной деятельности, ее продолжение после за-

вершения так называемого базового образования, пожизненный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение её духовного мира. Прямая связь между отдельными ступенями образования и их интеграция в единое целое достигается посредством взаимодействия формального, неформального и информального образования, что обеспечивает человеку свободу познавательной активности и выбора увлечений.

Непрерывное образование взрослых реализует следующие функции: компенсаторную (ликвидация пробелов в базовом образовании), адаптивную (оперативная подготовка и переподготовка человека к динамично меняющимся условиям производства, общественной и личной жизни), развивающую (обеспечение творческого роста личности и удовлетворение ее многообразных духовных запросов), стимулирующую развитие.

В настоящее время образовательная ситуация в высшем профессиональном образовании характеризуется тем, что наряду со студентами – выпускниками школ в вузах обучаются различные категории взрослых. Люди, уже имеющие высшее профессиональное образование, постоянно обучаются: на курсах повышения квалификации; на различных семинарах и конференциях; получают второе высшее образование для заключения или продления контракта, получения более высокой должности, аттестации и т. п. Каждый взрослый человек сам решает, какое выбрать образование в зависимости от его потребностей и возможностей; ясно одно – развитие научно-технического прогресса, общественных отношений требует постоянного развития личности для обеспечения качества жизни в соответствии с устойчивым развитием общества.

Новые условия высшего профессионального образования приводят к возникновению различных проблем для преподавателя, работающего с взрослыми студентами. Отметим лишь некоторые из них:

- выполнение личных учебных планов, организационно-методической работы и контрольных функций не позволяют педагогу творчески подойти к проблеме дифференцированного обучения студентов в вузе;

- в планировании образовательной деятельности взрослых студентов зачастую не учитывается их уровень квалификации и реальные профессиональные потребности;

- различные профессиональный и жизненный опыт формируют различные образовательные потребности, поэтому при обсужде-

нии некоторых проблем возникают трудности в выработке общих подходов к их анализу на уровне всего коллектива.

Обучаясь, взрослые приобретают не только новые знания, но и универсальные компетенции. Например, при изучении иностранного языка одновременно осваиваются компьютерные технологии, расширяется культурный, эстетический и коммуникативный опыт. При этом следует учитывать, что некоторые из этих компетенций, например, компьютерная грамотность, являются относительно новыми для общества, в то время как другие, например, иностранный язык, приобретает в настоящее время новую значимость – это возможность личного общения с иностранными партнерами во время обсуждения насущных проблем фирмы. Социальные навыки – такие, как уверенность в себе, ответственность за свою судьбу, умение рисковать – также становятся все более важными в современном мире. К этому списку можно добавить и умение учиться, умение адаптироваться к переменам и умение ориентироваться в потоке информации.

Несмотря на возникающие проблемы и трудности, педагоги, работающие в группах взрослых людей должны быть готовы к новым условиям непрерывного профессионального образования с целью получения и обновления общекультурных и профессиональных компетенций специалистов, необходимых для включенности в информационное общество.

Педагогическая профессия является одновременно преобразующей и управляющей. А для того, чтобы управлять развитием личности, нужно самому быть компетентным.

Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. Психолого-педагогическая подготовленность педагога вуза, как составляющая профессиональной компетентности, включает в себе знание методологических основ и категорий педагогики, закономерностей социализации и развития личности, сущности и целей образовательных технологий, законов психического развития юношества и взрослых. Важнейшим аспектом является гуманистически ориентированное мышление педагога, которое помогает работать в аудиториях разного возраста по-разному, в соответствии с возрастными особенностями, жизненным и профессиональным опытом студентов.

Педагогическое умение претворяется в совокупности последовательно развертывающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована в навыках. Например, умение «провести беседу» может быть разложено на части: определить тему, наиболее адекватно

отражающую интересы, потребности обучающихся и в то же время учитывающую ведущие образовательные задачи, стоящие перед группой; отобрать содержание; выбрать формы, методы и средства обучения с учетом возраста, индивидуально-групповых потребностей и конкретных условий и т. д. Точно так же можно разложить любое другое умение, как определенную совокупность психолого-педагогических и специальных знаний.

Для совершенствования образования современная педагогика ищет новые и развивает традиционные образовательные технологии, такие как имитационное моделирование, метод проектов, значительно модернизированный в соответствии с современными социокультурными условиями, коллективные способы обучения в различных вариантах, контекстное обучение, модульное обучение, портфолио личных достижений и другое. Все это не отменяет классических технологий, которые гуманизируются в силу их соответствия целям обучающегося, а также в силу особого наполнения современным содержанием, валеологического способа его донесения, адаптированных к условиям жизни взрослого способов контроля за усвоением знаний и способов действий. Образовательные технологии должны основываться на разном сочетании общих для всех, общих для группы людей, свойственных лишь конкретным людям потребностей и возможностей. Это приводит к объединению интересов аудитории и созданию условий для самооценки обучающихся.

Таким образом, педагогам, работающим с взрослой аудиторией целесообразно использовать различные интерактивные технологии.

В понятии «интерактивные» можно выделить два слагаемых «интер» – между и «акция», «активность» – усиленная деятельность. Таким образом, интерактивность можно трактовать как усиленную деятельность между кем-либо (С. С. Кашлев, 2007).

Большая современная энциклопедия «Педагогика» (сост. Е. С. Рапацевич, 2005) определяет интерактивное обучение (от англ. interaction – взаимодействие) как обучение, построенное на взаимодействии обучающегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта.

Обучающийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог (ведущий) не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску.

Целесообразно, чтобы каждый участник образовательного процесса мог выбирать предпочтительные для него источники знания: слово педагога, научные или специальные тексты, определенный зри-

тельный ряд или компьютерный язык, так как у каждого более развиты или зрительное, или слуховое, или моторное восприятие и память. Взрослые обучающиеся имеют право на свой темп в изучении курса или раздела, даже в условиях организованного обучения, на необходимое им лично количество повторов упражнений и тренингов, так как они решают всю жизненно важную проблему, позволяющую им изменять качество своей жизни.

За счет использования интерактивных технологий в образовательном процессе складываются субъек-субъектные отношения, и решается основная задача педагога – обеспечить свободу диалога, взаимопонимание участников общения. Скорость и успешность обучения в этом варианте зависят от уровня коммуникативной культуры, от индивидуальных способностей, как обучающихся, так и преподавателя. Важно проникнуть в суть познавательной или жизненной проблемы, предлагаемой «другой стороной».

Исходя из всего выше сказанного, отметим как главную основу гуманистичности технологий образования взрослых – их обязательную результативность, гарантию получения взрослым «нужной» компетентности, обучающего результата, улучшающего в чем-то качество его жизни.

ПРОБЛЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КАЧАЛОВА И. Н.

г. Железноводск Ставропольского кр., Филиал Ставропольского
государственного педагогического института

Понятие образования в широком плане является исторически изменяющимся, что соответственно влечет за собой переориентирование его целей, функций, состава, появления новых образовательных структур и соответствующих социальных институтов. Но, несмотря на эти изменения, главной чертой образования всегда была и остается проблемность. На современном этапе мирового экономического и общественного развития наиболее важной глобальной проблемой следует считать непрерывность образования. Какая бы его сфера ни затрагивалась, какие бы аспекты обучения, воспитания, развития человека ни рассматривались, возникает необходимость выразить свое отношение к таким сторонам образования как: всеохватность, то есть объединение общей целью и вовлечение всего населения, всех его социаль-

но-демографических групп; преемственность, то есть сохраняемость или изменяемость во времени и пространстве общесоциальных целей и способов их реализации; индивидуализированность, то есть учет по времени, типам, направленности потребностей каждого индивидуума. Фактически предстоит ответить на вопрос – всем и всегда ли нужно образовываться и кому это нужно – обществу или личности? А еще точнее, какой формуле следовать: «образование на всю жизнь» или «образование через всю жизнь»? Без ответов на эти глобальные вопросы нельзя решить и вечных проблем, стоящих перед образованием, как организованной структурой общества: для чего, чему и как обучать в новых социально-экономических условиях.

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

В предшествующие периоды истории образование выполняло функцию, ориентированную по преимуществу на воссоздание производительных сил общества. Относительно медленная эволюция общественного производства обуславливала и относительное постоянство структуры и содержания образования и общего, и специального. Фактически был сформирован тип «конечного» образования, продиктованный стремлением научить навсегда, то есть тому и так, чтобы это пригодились человеку на протяжении всей его социальной и профессиональной деятельности. Научно-технический и социально-экономический прогресс, изменение темпов обновления техники и технологии потребовали изменения содержания, характера и направленности профессиональной деятельности. В условиях существовавшего ранее «конечного» результата образования обострились проблемы функциональной неграмотности, технологической безработицы, возник дефицит политических, экономических, правовых, технических, социально-психологических, экологических знаний.

И если необходимость поспевать за научно-техническим прогрессом, особенно в последние десятилетия, осознавалась нашими учеными-педагогами и делались серьезные попытки улучшить ситуацию за счет внедрения эффективных педагогических технологий, «активных» методик обучения, использования технических средств и компьютеров, то цели и сущность отечественного образования всех уровней не менялись.

Потребность в постоянной актуализации полученных в результате образования знаний, вызванная неумением работать, решать в процессе трудовой деятельности непредвиденные и все усложняющиеся социальные и профессиональные задачи, обусловила возникновение различных форм организованного послевузовского образования, например, такого социального института, как повышение квалификации. Частично роль «второй школы» взяли на себя средства массовой информации – прежде всего телевидение. Наряду с организованным, государственно управляемым сектором, появились различные виды и способы неформального параллельного образования и самообразования, призванных в определенной мере компенсировать недостатки сложившейся системы и ее результат – неудовлетворенность людей своим социально-профессиональным статусом.

Тем не менее в стремлении и общества, и каждой отдельной личности к компенсаторному, дополнительному получению знаний, как своеобразной альтернативе конечного образования, можно увидеть субъективные предпосылки для перехода к непрерывному образованию. Однако объективные предпосылки возникли лишь в условиях изменения общей политической, экономической, экологической и т. д. ориентации общества, его гуманизации и демократизации.

Движение к созданию подлинного непрерывного образования должно происходить с опорой на результаты глубинного системного анализа проблемы в социокультурологическом аспекте.

Одной из центральных идей должна стать идея перехода от школы знаний к школе культуры, рассмотрение образования как части общей культуры и ее важного фактора и источника. Непрерывность будет обеспечена, если при проектировании системы образования будут учтены и рассмотрены условия для сознательного освоения объективных ценностей культуры как необходимой субъективной потребности личности.

Многое для решения данных проблем уже сделано. Разработаны и утверждены государственные образовательные стандарты второго поколения по специальностям и направлениям высшего педагогического образования и примерные программы дисциплин федерального компонента стандартов. В 2001 году были утверждены государственные образовательные стандарты среднего профессионального педагогического образования. Совершенствуется структура многоуровневого образования. Уточнены названия и увеличено число направлений подготовки бакалавров образования, расширен перечень профилей подготовки бакалавров, возросло число магистерских программ в области педагогических наук.

В связи с подготовкой проекта государственного стандарта общего образования и введением его в учебный процесс, изменением структуры школьного образования объективно возрастает роль педагогического образования как системообразующей отрасли, формирующей основу кадрового потенциала страны. Для успешного решения задач обновления общего образования необходимы серьезные изменения в системе подготовки педагогических кадров. В числе первоочередных задач – обновление содержания образования на всех его ступенях, углубленная научная подготовка с учетом профилизации обучения в старшем звене школы; овладение современными педагогическими и информационными технологиями в целях индивидуализации обучения, углубления работы с одаренными детьми, в разновозрастных коллективах классов сельских, малокомплектных школ.

Таким образом, можно сказать, что особую актуальность во все времена имели вопросы, связанные с развитием содержания образования, повышения его качества. Система непрерывного педагогического образования в настоящее время направлена на решение задач профессионально-личностного становления педагога, специфики видов его деятельности и постоянно изменяющегося круга функциональных обязанностей. Она обеспечивает выпускникам педагогических учебных заведений более эффективную адаптацию на рынке труда в новых социально-экономических условиях.

Литература

1. Аллак, Ж. Взгляд в будущее: приоритеты образования [Текст] / Ж. Аллак. – М., 1993.
2. Беляева, А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования [Текст] / А. П. Беляева. – СПб., 1997.
3. Бондаревская, Е. В. Личностно-ориентированное образование : опыт разработки парадигмы [Текст] / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д., 1997.
4. Валицкая, А. П. Философские основания современной парадигмы образования [Текст] / А. П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3.
5. Вершловский, С. Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы [Текст] / С. Г. Вершловский. – М., 1987.

**УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ РАБОТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
РАБОТНИКОВ И КАЧЕСТВОМ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ УСЛУГИ****ЛЯХ Ю. А.**

г. Кемерово, Департамент образования и науки Кемеровской области

Поклонники Арнольда Шварценеггера, вероятно, хорошо помнят эту душераздирающую апокалипсическую сцену из фильма «Терминатор». Идет 2029 год – год Тьмы. Разрушенный войной город: обломки зданий, сооружений, человеческие останки; дым, окутывающий все вокруг, и среди разрушенных заданий небольшой отряд изнуренных, одетых в лохмотьях людей, которые отчаянно сражаются за свою жизнь с машинами, созданными искусственным разумом – суперкомпьютером, который случайно стал самоуправляемым. Машины внезапно решили, что они должны стереть людей с лица Земли, заменив их своими копиями – предсказуемыми, но бесчувственными, эффективными, но безжалостными. Машины были полной противоположностью людей, за которыми они охотились, чтобы уничтожить. Машины решили, что человеческие существа бесполезны – это просто расходный материал. Люди не представляли никакой ценности для будущего мира, который решили создать умные машины.

Фильм «Терминатор» относится к жанру научной фантастики. Конечно, сегодня машины не правят Землей, и люди пока не находятся на грани вымирания. Так какая же связь этого фильма с менеджментом?

Сегодня мы успешно управляем образовательными процессами и образовательными системами, которые создают новейшие образовательные продукты и самоопределяющиеся и самореализующиеся личности. Итак, каким образом руководитель, работающий в сфере обра-

зовательных услуг, может управлять качеством работы педагогических работников и качеством предоставления образовательной услуги?

В современной ситуации, характеризующейся модернизацией различных сфер жизни общества, образование адаптируется к изменениям, одновременно сохраняя свои высокие ценности и ускоряя процессы, тенденции инновационного развития. В этих условиях особую значимость приобретает проблема обеспечения такого качества подготовки учащихся, которое позволило бы им самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, содействовало мобильности, динамизму, конструктивности их деятельности, межкультурному взаимодействию.

Ведущей становится задача самоопределения и самореализации личности, что в совокупности должно вести к последующему развитию общества, укреплению и совершенствованию правового государства. Формирование личности, способной к реализации своих возможностей, здоровой, социально устойчивой и одновременно мобильной, адаптирующейся, личности, которая умеет вырабатывать и изменять собственную стратегию поведения в меняющихся обстоятельствах жизни – такова цель и критерии успешности образования, отвечающего современным социальным ориентирам. Данная задача может быть решена, если в процессе управления общеобразовательным учреждением (ОУ) используются технологии, обеспечивающие его новое качество. На наш взгляд, это непосредственно связано с маркетинговым подходом к управлению общеобразовательным учреждением. Маркетинг способен связать все траектории человеческой деятельности в единое направление.

В образовании осознается необходимость перехода от массового обучения к дифференцированному: в направлении индивидуализации и уровневой дифференциации программ и методик, учета потребностей и возможностей каждого обучающегося. Образование становится опережающим по характеру, поскольку наряду с традиционными функциями берет на себя функции культуропреимственности и культуротворчества, исполняет роль социального стабилизатора и катализатора социально-образовательного учреждения. Результаты исследования позволяют выявить связи между обеспечением качества образовательных услуг и использованием маркетинга в управлении развитием общеобразовательного учреждения как фактора контроля и оценки этого качества.

Многие сегодня считают, что маркетинг у нас в стране появился в конце 80-х - начале 90-х годов. Да, именно в этот период, словосоче-

тание маркетинг стремительно вошло в наш повседневный речевой оборот.

Маркетинг – это регулирование производства и сбыта продуктов и услуг для достижения целей фирмы на основе учета требований потребителей и условий, сложившихся на рынке.

В настоящее время наличие службы маркетинга в любой организации стало рассматриваться как некий стандарт рыночного мышления современного руководителя.

И для сферы образования применение маркетинга представляется актуальным, научно обоснованным способом обеспечения успешной деятельности образовательного учреждения, так как внедрение маркетинга в область образования способно оказать благотворное воздействие как на специалистов образования, так и на потребителей их продукции – абитуриентов, школьников, студентов, слушателей.

Маркетинг образования представляет собой систему управления рыночной деятельностью образовательного учреждения, направленную на регулирование рыночных процессов и изучение образовательного рынка, ведущую к наиболее эффективному удовлетворению потребностей: личности в образовании; образовательного учреждения – в развитии; фирм и других организаций-заказчиков – в росте кадрового потенциала; общества – в расширенном воспроизводстве совокупного личностного и интеллектуального потенциала.

В зависимости от степени вовлеченности образовательных учреждений в маркетинг можно выделить три уровня использования данной концепции:

- деятельность учебного заведения в целом переориентирована на маркетинг как концепцию рыночного управления, что предопределяет не просто создание служб маркетинга, но и изменение всей философии управления;

- в учебном заведении используются отдельные комплексы (группы взаимосвязанных методов и средств) маркетинговой деятельности (разработка и производство образовательных продуктов и услуг исходя из изучения спроса и конъюнктуры рынка и др.), хотя в целом «дух» маркетинга не охватил все образовательное учреждение;

- в учебном заведении только изолированно реализуются отдельные элементы маркетинга (реклама, стимулирование продаж, ценообразование с учетом спроса и др.).

Опрос директоров школ показал, что лишь в некоторых из них есть специалисты, занимающиеся маркетингом, причем не маркетингом в целом, а лишь рекламой. Следовательно, можно сделать вывод,

что пока что основное внимание в маркетинге образовательных учреждений уделяется только продвижению, в частности рекламе.

Тем не менее, для достижения направленных внутрь и вовне целей маркетинга образовательного учреждения должны разрабатываться согласованные со специфичной региональной ситуацией маркетинговые стратегии и различные для каждой целевой группы маркетинговые мероприятия. Мероприятия, как показывает практика, должны выходить за рамки классической рекламы и являться творчески разнообразными.

Учитывая, что маркетинговые исследования – основа для начала и формирования маркетинговой деятельности, то предпринимая различные маркетинговых подходы, нужно иметь хорошую и точную информацию о состоянии рынка, конкурентах, потребителях и т. д., так как одной интуиции явно не достаточно.

К тому же необходимо создание информационных основ концепции управления всем образовательным учреждением. Таким образом, маркетинговые исследования – это основа для принятия управленческих решений.

Реализация функции маркетинговых исследований в образовательном учреждении напрямую зависит от философии образовательного учреждения, то есть от того, пройден ли путь от бюрократии к клиентоориентированному подходу (по аналогии с ориентированным на потребителя поведением в сфере производства) в образовательном учреждении, а также от того, как маркетинговые исследования взаимосвязаны с процессом принятия решения в этом учреждении.

Здесь необходимо особо отметить, что элементы маркетинга являются своего рода буквами алфавита, а попытка выбросить из алфавита хотя бы одну букву сделает любую книгу плохо читаемой или вовсе непонятной. Точно так же отказ хотя бы от одного элемента маркетинга сделает его неэффективным, а порой и просто убыточным занятием.

Исходя из имеющегося практического опыта, можно сделать вывод, что основными функциями маркетинга образования являются маркетинговые исследования и маркетинговые коммуникации. Анализ предложения на книжном рынке показал, что книг, посвященных продвижению практически в два раза больше, чем книг, посвященных маркетинговым исследованиям. Что же касается книг по маркетингу образования, то они составляют порядка 1 % от книг по маркетингу вообще. Причем на сегодняшний день практически не исследован вопрос о формировании системы показателей, характеризующих рынок образовательных услуг.

В связи со всем вышесказанным, хотелось бы подробнее остановиться на вопросе целесообразности использования маркетинговых исследований в области образования.

В настоящее время образовательный комплекс работает в условиях рынка. Рынок образовательных услуг в России развивается очень бурно. В него вовлечены как государственные, так и негосударственные учебные заведения.

Вместе с высокими темпами развития образовательного рынка, появления новых форм оказания образовательных услуг, определяющих надобность исследования, существуют два момента, усиливающие необходимость более глубокого изучения рынка образовательных услуг: это отставание России по количеству учащихся на 10 000 человек населения и обострение конкуренции между образовательными учреждениями и другими образовательными организациями. Такое положение говорит о необходимости разработки новых подходов и направлений совершенствования организационно-экономического механизма функционирования рассматриваемого рынка. Поэтому возникает научная и экономическая задача, имеющая важное народнохозяйственное значение – задача глубокого исследования современного этапа развития и тенденций на рынке образовательных услуг.

Для комплексного решения данной задачи, в целях обобщения большого объема работы по диагностике позиции образовательного учреждения, а также получения содержательной и наглядной картины состояния и тенденций развития образовательного учреждения и образовательного рынка, возможно использование метода SWOT-анализа.

В рамках SWOT-анализа необходимо осуществлять активное изучение внешних конкурентных преимуществ образовательного учреждения с помощью следующих методов:

1) Анализ потенциальных потребителей с целью сегментации по признакам, определяющим степень заинтересованности в образовательных услугах, отношения к ценам, ассортименту образовательных услуг, выявления целевых сегментов, их типологии, ранжирования по приоритетности освоения учебным заведением:

- мониторинг спроса на образовательные услуги: анкетирование на крупных и средних предприятиях, в техникумах, школах с целью выявления и анализа потребности в образовании, мотивации и эластичности предъявляемого спроса;

- опрос посетителей образовательного учреждения (например, посетителей Информационного центра);

- опрос посетителей выставок, посвященных теме образования;

– опрос посетителей Дней открытых дверей, проводящихся в образовательном учреждении.

2) Анализ социальных перемен с целью отслеживания емкости и динамики макрорынка образовательных услуг.

3) Анализ востребованности выпускников в разрезе профильного обучения:

– дифференцированное анкетирование учащихся (о практической значимости учебных предметов, ассортименте пожеланий, проблемах поступления в Сузы, ВУЗы, о том, как узнали о специальности и почему поступали в это образовательное учреждение) в разрезе: всех, работающих, выпускников настоящих и прошлых выпусков.

4) Изучение рынка труда с целью анализа ситуации на рынке труда, определения наиболее востребованных профессий, выявление требований предъявляемых работодателями к кандидатам:

- мониторинг рынка труда,
- опрос предприятий – работодателей.

5) Изучение конкурентной среды с целью лучшего позиционирования образовательного учреждения в системе аналогичных учреждений (на базе сегментации образовательных учреждений и определения нужного диапазона):

- мониторинг конкурентов с составлением карты конкурентных позиций,
- мониторинг конкурентов в части учебно-методического обеспечения образовательного процесса,
- анализ рейтингов образовательных учреждений.

6) Анализ зарубежного и отечественного опыта на рынке образовательных услуг.

7) Анализ правовой базы (систематический и комплексный).

8) Изучение внутренних конкурентных преимуществ включает в себя:

- опрос педагогического состава с целью выявления отношения педагогов к уровню образования в образовательном учреждении,
- анализ эффективности маркетинговой деятельности образовательного учреждения.

Результаты, полученные в ходе этих исследований, ложатся в основу SWOT-анализа, который помогает ответить на следующие вопросы:

– использует ли образовательное учреждение внутренние сильные стороны или отличительные преимущества в своей стратегии? Если образовательное учреждение не имеет отличительных преимуществ, какие из ее потенциальных сильных сторон могут ими стать?

– Являются ли слабости образовательного учреждения его уязвимыми местами в конкуренции и/или они не дают возможности использовать определенные благоприятные обстоятельства? Какие слабости требуют корректировки, исходя из стратегических соображений?

– Какие благоприятные обстоятельства дают образовательному учреждению реальные шансы на успех при использовании его квалификации и доступа к ресурсам? Сильные и слабые стороны фирмы делают ее лучше или хуже приспособленной к использованию благоприятных возможностей, чем у других фирм.

– Какие угрозы должны наиболее беспокоить, и какие стратегические действия необходимо предпринять образовательному учреждению для хорошей защиты?

При формировании стратегической перспективы образовательного учреждения особенно значимы сильные стороны, так как они являются основами стратегии и на них должно строиться достижение конкурентных преимуществ. В то же время хорошая стратегия требует вмешательства в слабые стороны. Особое значение имеет идентификация отличительных преимуществ компании. Это важно для формирования стратегии, так как:

– уникальные возможности дают образовательному учреждению шанс использовать рыночные благоприятные обстоятельства;

– создают конкурентные преимущества на рынке;

– потенциально могут быть краеугольными камнями стратегии.

Из этого можно вывести общее правило: образовательное учреждение должно накапливать свои конкурентные сильные стороны и защищать свои конкурентные слабости.

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТА

БЕЛЯЕВА Н. В.

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургская государственная
лесотехническая академия им. С. М. Кирова

БЕЛЯЕВА Г. А.

г. Санкт-Петербург, Государственный университет
«Высшая школа экономики»

С 1 января 2008 года в России вступил в силу закон о многоуровневой системе обучения. В соответствии с данным законом в Российской Федерации устанавливаются два уровня высшего профессио-

нального образования: бакалавриат и магистратура. Это связано, прежде всего, со вступлением России в Болонский процесс, к которому она присоединилась в 2003 году.

Однако многие абитуриенты и их родители и сегодня смутно представляют себе, что такое Болонский процесс, или не знают о нем ровным счетом ничего.

«Болонским» принято называть процесс создания странами Европы единого образовательного пространства. Его начало было положено подписанием в 1999 году в Болонье (Италия) декларации, в которой были сформулированы основные цели, ведущие к достижению сопоставимости национальных образовательных систем высшего образования в странах Европы. Предполагается, что основные цели Болонского процесса должны быть достигнуты к 2010 году. В настоящее время Болонский процесс объединяет более 40 стран.

Основными целями Болонского процесса являются постоянное улучшение качества, повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда, рациональное сочетание академического качества и прикладного характера образовательных услуг.

В соответствии с заявленными целями перед европейскими государствами стоят задачи, решение которых, как предполагается, будет способствовать единению Европы в области образования:

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

Со вступлением России в Болонский процесс многое поменялось и в системе высшего образования нашей страны. Согласно Закону о высшем профессиональном и послевузовском образовании, в Российской Федерации двухступенчатое высшее образование. Первая степень – бакалавриат (нормативный срок обучения 4 года), вторая – магистратура (срок обучения 2 года). При введении этой системы

предполагается, что она будет готовить кадры для сфер науки и высшей школы.

Однако в России наряду с этим существует образование с получением квалификации «дипломированный специалист» (нормативный срок обучения 5 лет), но эта система «непонятна» для большинства стран Европы.

Кроме того, с 1 января 2011 года прием в специалитет в учебных заведениях высшего профессионального образования по большинству образовательных направлений будет прекращен. Квалификация «специалист» будет присваиваться в соответствии с перечнем специальностей высшего профессионального образования, утвержденным Правительством страны. В первую очередь в данный список войдут специальности, по которым нет возможности дать необходимый объем знаний за 4 года бакалавриата, например медицинские, военные или инженерные вузы.

Таким образом, традиционная форма обучения – специалитет – постепенно сдает свои позиции, и будущие выпускники школ уже весной окажутся перед непростым выбором. Им предстоит ответить на вопросы «Куда пойти учиться?» и «По какой схеме получать образование: только бакалавриат или бакалавриат + магистратура?»

Поступать или не поступать в магистратуру – с этим вопросом студент сможет определиться в процессе обучения. А абитуриенту важно разобраться, что такое бакалавриат, и в чем заключаются его плюсы и минусы.

Для получения ответа на поставленные вопросы нами был проведен опрос «Преимущества и недостатки бакалавриата глазами абитуриента» среди поступающих в Санкт-Петербургскую государственную лесотехническую академию им. С. М. Кирова (СПбГЛТА) и Государственный университет «Высшая школа экономики» (ВШЭ).

Цель опроса – выяснить, что абитуриенты понимают под бакалавриатом и чего ждут после его окончания. Всего было опрошено 644 абитуриента (277 из СПбГЛТА и 367 из ВШЭ), что составляет более 9 % всех поступающих. Результаты анкетирования показаны в табл. 1.

Таблица 1

Преимущества и недостатки бакалавриата глазами абитуриента

Вопрос	Варианты ответов			
	да		нет	
	чел.	%	чел.	%
1. Является ли бакалавриат высшим образованием?	644	100	-	-
2. Как Вы считает, качество образования, которое студенты получают по программам бакалавриата,	445	69	199	31

Вопрос	Варианты ответов			
	да		нет	
	чел.	%	чел.	%
значительно ниже, чем образование специалиста?				
3. По Вашему мнению, у российских выпускников-бакалавров могут возникнуть проблемы с трудоустройством?	45	7	599	93
4. На Ваш взгляд, у выпускников-бакалавров имеются перспективы дальнейшего карьерного роста?	348	54	296	46
5. Дают ли знания, полученные в бакалавриате, возможность заниматься в дальнейшем наукой?	367	57	277	43
6. Собираетесь ли Вы поступать в магистратуру?	348	54	296	46

Проанализируем полученные результаты.

Как видно из данных табл. 1, 100 % респондентов считает, что бакалавриат, несмотря на разные точки зрения, является высшим образованием. Данный уровень дает законченное высшее образование, и выпускник с дипломом бакалавра может претендовать на штатные должности, для которых, согласно существующей нормативно-правовой базе, предусмотрено законченное высшее образование. Он может выполнять следующие виды профессиональной деятельности: производственно-технологическую; организационно-управленческую; научно-исследовательскую; проектно-конструкторскую. Люди, имеющие диплом бакалавра, будут готовы к профессиональной деятельности в качестве технологов, линейных руководителей производства.

В настоящее время знания устаревают очень быстро. Поэтому желательно дать выпускнику относительно широкую подготовку и научить его пополнять, обновлять знания, умения и навыки по мере необходимости. Именно на такую подготовку нацелен бакалавриат.

Конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится выпускник-бакалавр, должны определять содержание его образовательной программы, разрабатываемой высшим учебным заведением совместно с заинтересованными работодателями.

При этом большое внимание должно уделяться обеспечению качества высшего образования. Высокое качество должно, определяться, прежде всего, соответствием образования той задаче, которая должна быть решена в ходе подготовки специалиста данного уровня. В идеале именно с выяснения соответствующей задачи должно начинаться проектирование учебной программы, ведущей к получению той или иной академической степени: необходимо определить по возможности полно набор знаний, умений, навыков, которыми должен обладать выпускник, освоивший программу. Далее нужно установить, какого рода

занятия (лекции, семинары, практики и т. д.) обеспечивают получение предусмотренных знаний, умений, навыков.

Как показали наши исследования, 69 % опрошенных считают, что качество образования, которое студенты получают по программам бакалавриата, ничуть не ниже, чем образование специалиста.

Свое утверждение они основывают, прежде всего, на том, что, несмотря на то, что бакалавры учатся всего 4 года, они приобретают больше самостоятельности. Вместо углубленного прохождения всех предметов, в образовательной программе у будущих бакалавров, в отличие от специалистов, существуют дисциплины по выбору, то есть студент самостоятельно решает, что ему нужно учить, а что нет. В течение первых двух лет обучение ведется по широкому профилю. Они осваивают и сдают общие дисциплины, а на третьем курсе будущие бакалавры определяются с конкретным направлением своей профессиональной деятельности. Обучение бакалавров в первую очередь направлено на то, чтобы поставлять на рынок труда грамотных работников начального и среднего звена. Студент получает общие навыки по выбранному направлению, которые потом может применить на практике.

Кроме того, на наш взгляд, эффективность подготовки зависит, прежде всего, не от времени, а от способа обучения и профессионализма преподавателей.

Приведет ли отмена специалитета к снижению качества образования, сегодня с уверенностью сказать невозможно. Для того, чтобы сравнить уровень выпускаемых специалистов и бакалавров, нужно выпустить достаточное количество последних, проследить за их профессиональной адаптацией в обществе, а на этом потребуется несколько десятков лет.

С оптимизмом следует также отметить, что более 90 % опрошенных абитуриентов считают, что после завершения обучения в бакалавриате с легкостью найдут работу по специальности.

К сожалению, в настоящее время реальная ситуация такова, что в разных странах квалификации, полученные выпускниками вузов, с трудом поддаются сравнению. Так, в странах, где выпускник университета или колледжа получает по завершении соответствующего курса обучения квалификацию «бакалавр», а затем, при условии освоения дополнительного курса объемом в 1-2 года, квалификацию «магистр», обычно «не понимают», чему соответствует квалификация «дипломированный специалист»: является она аналогом бакалавра – или же аналогом магистра?

Точно так же в странах, где нет традиции присвоения квалификаций бакалавра и магистра работодатели и общественность плохо

представляют себе, в чем заключается специфика образования на уровнях бакалавриата и магистра, является ли вообще бакалавр лицом с законченным высшим образованием. Именно поэтому среди выпускников-бакалавров прошлого учебного года только 12 % нашло работу по специальности. В настоящее время российские работодатели берут их неохотно, рассматривая бакалавров как «недоспециалистов». А потому выпускникам с такими дипломами несколько сложнее устроиться на работу (хотя в большинстве случаев многое зависит от личных качеств и профессиональных навыков соискателя).

Однако следует отметить, что имея диплом бакалавра, выпускник может претендовать на работу за рубежом – например, в Западной Европе отсутствует понятие специалитета, и российские дипломы часто вызывают у иностранных работодателей недоумение. В будущем полученный в России диплом бакалавра будет приравнен к дипломам зарубежных выпускников.

Кроме того, в некоторых вузах существует возможность получить два диплома сразу, за единовременный срок обучения.

Таким образом, введение бакалавриата способствует развитию мобильности студентов – основного принципа Болонского процесса. Кроме того, введение в России европейской системы образования позволит решить проблему признания наших дипломов за рубежом.

Как показывают данные табл. 1, более 50 % респондентов считают, что знаний, умений и навыков, полученных во время обучения в бакалавриате, будет вполне достаточно для дальнейшего карьерного роста или научной деятельности. К сожалению, на сегодняшний день это не совсем так: выпускники-бакалавры в настоящее время, например, не могут преподавать в вузах России. Научная деятельность также проблематична. Бакалавр не имеет права после окончания вуза на обучение в аспирантуре и защиту диссертации.

И все же перспективы карьерного роста для студентов, закончивших бакалавриат вполне реальны. Во-первых, при использовании современных образовательных технологий учащийся вуза может за 4 года получить хорошую профессиональную подготовку, позволяющую выпускнику успешно работать в избранной сфере деятельности, обладать универсальными и предметно-специализированными компетенциями, способствующими его социальной мобильности и устойчивости на рынке труда. Во-вторых, бакалавры могут продолжить учебу и пойти на два года в магистратуру, чтобы получить высшую академическую степень.

Резюмируя вышесказанное, можно выделить следующие достоинства бакалавриата:

1. Бакалавриат является законченным высшим образованием.
2. Качество образования, которое студенты получают по программам бакалавриата, ничуть не ниже, чем образование специалиста.
3. При использовании современных образовательных технологий учащийся вуза может за 4 года получить хорошую профессиональную подготовку, позволяющую выпускнику успешно работать в избранной сфере деятельности, обладать универсальными и предметно-специализированными компетенциями, способствующими его социальной мобильности и устойчивости на рынке труда.

4. Через 4 года после поступления в вуз человек получает диплом и обретает экономическую самостоятельность.

5. Фундаментальность подготовки позволяет, при необходимости, легко сменить профессию. Не нужно будет переучиваться 5 лет или получать второе высшее образование – достаточно лишь пройти специальные курсы.

6. Бакалавры могут продолжить учебу и пойти на два года в магистратуру, чтобы получить высшую академическую степень.

Как видно из табл. 1, желание поступить в магистратуру высказали более половины всех опрошенных (54 %). По-видимому, не все из поступающих на I курс высшего учебного заведения имеют представление о магистратуре.

Магистратура – это второй уровень высшего образования. Продолжительность обучения в магистратуре выпускников, окончивших бакалавриат, – 2 года.

Магистратура предполагает более узкую и глубокую специализацию, часто магистрант ориентируется на научно-исследовательскую и преподавательскую работу.

Учеба в магистратуре позволяет получить углубленную специализацию по выбранному профилю будущей профессиональной деятельности. У студентов магистратуры есть возможность выбрать дисциплины по своему усмотрению, чтобы приобрести именно те профессиональные навыки, которые понадобятся в будущей работе. При этом большое внимание уделяется авторским курсам преподавателей, связи обучения с практикой, использованию в процессе обучения таких методов работы как ролевые игры и решения проблемных ситуаций. Обучение в магистратуре способствует развитию творческого потенциала, выработке у магистрантов готовности к решению нестандартных задач, умению быстро перестраивать свою деятельность в связи со сменой технологий и требований рынка.

На основании вышесказанного можно отметить следующие преимущества обучения в магистратуре:

1. В процессе обучения в магистратуре можно существенно повысить свою профессиональную квалификацию, познакомиться с актуальными проблемами научного знания и особенностями практической деятельности.

2. Магистратура – это первая ступень для тех, кто хочет связать свою жизнь с научными исследованиями и педагогической деятельностью, за годы обучения в магистратуре может сделать значительный шаг по подготовке кандидатской диссертации. Опыт подготовки магистрантов показывает, что навыки написания магистерской диссертации, владение методами научного исследования, содержание магистерской диссертации могут быть с успехом использованы при подготовке кандидатской диссертации.

3. Квалификация магистр, как высший уровень профессиональной квалификации в сфере вузовского образования, создает значительно большие возможности для трудоустройства.

4. Обучение в магистратуре это возможность получить второе высшее профессиональное образование за более короткий срок.

5. Магистратура позволяет выбрать совершенно другое направление обучения, сделать осознанный плавный переход из одной специальности в другую или дополнить базовое образование. Двухуровневая система образования решает подготовку специалистов на стыке наук, позволяя комбинировать общее и специализированное образование различного профиля (например, четырехлетняя подготовка экономиста может соединиться с двухлетней подготовкой юриста).

Таким образом, система образования «бакалавр-магистр» позволяет дать выпускнику относительно широкую подготовку и научить его пополнять, обновлять знания, умения и навыки по мере необходимости. Такая организация учебного процесса, в свою очередь, направлена на формирование у учащегося понимания необходимости самосовершенствования и саморазвития в процессе регулярной и результативной самостоятельной работы. А это, на наш взгляд, самое важное. Сегодня студент должен стать активным участником формирования своего образовательного маршрута, ориентируясь на личные интересы, запросы рынка труда, ритм своей жизни.

РОЛЬ ИНТЕГРАТИВНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В ОБУЧЕНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

СУЛЯГИНА Н. К.

г. Похвистнево Самарской обл., Губернский колледж

Целью образования не может быть просто приобретение сведений. Сведения быстро забываются, устаревают, они бесконечно разнообразны. Целью обучения должно быть развитие способностей мышления. Человек, умеющий рассуждать, обладает орудием приобретения сведения, которое всегда пригодно, его нельзя забыть и оно не может устареть.

С. И. Гессен

В современном мире значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества увеличивается вместе с ростом влияния человеческого капитала, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года предусматривает структурные и институциональные преобразования в рамках квалификационной подготовки рабочих кадров и специалистов различных уровней. Необходимость обеспечения опережающего развития начального и среднего профессионального образования постоянно растет, поскольку сегодня возросла потребность в высококвалифицированных работниках начального и среднего звеньев производства.

Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника:

- соответствующего уровня и профиля;
- конкурентоспособного на рынке труда;
- компетентного;
- ответственного;
- свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности;
- способного к эффективной работе по специальности;
- готового к постоянному профессиональному росту;
- социальной и профессиональной мобильности.

Министр образования и науки РФ А. А. Фурсенко считает, что внедрение новых образовательных профессиональных стандартов позволит улучшить качество подготовки кадров, так как в этих стандартах меняются приоритеты, главное не перечень необходимых изучае-

мых специальных дисциплин, а то, что выпускник знает на выходе и как он может это применить в реальных ситуациях.

Таким образом, на первый план выдвигается задача определения соответствия образовательных продуктов требованиям работодателя и формирования оптимальной структуры профессионального образования, результатом которой должна явиться качественная подготовка профессионалов, востребованных на рынке труда.

Образовательные технологии – способ реализации содержания, представляющей систему форм, методов и средств обучения для наиболее эффективного достижения образовательных целей.

Интегрированный подход к профессиональному обучению в системе НПО и СПО – сегодня необходим, поэтому реализуя концепцию модернизации российского образования, следует повышать качество обучения. Специалист должен не только знать основы профессии, но и способы и методы профессиональной деятельности. Объектом их деятельности является технологический процесс по приготовлению блюд и кулинарных изделий, в качестве средств труда, используется технологическое оборудование, инструменты и прочее.

Постоянное внедрение в отрасль общественного питания высоких технологий усложняет деятельность современного специалиста. Исходя из квалификационной характеристики, современный специалист должен уметь:

- понимать требования нормативно-технических документов, план-меню и уметь связывать их с направлением дальнейшего использования предметов труда;

- мысленно представлять схему (составлять алгоритм) всего производственного процесса, проводить первичную механическую обработку сырья, оценку вкусовых качеств, выбор приправ, сочетаемости продуктов по вкусовым параметрам и цветовой гамме;

- обосновывать нормы расхода сырья с учетом потерь и исходных параметров и сопоставлять их со Сборником рецептур блюд и кулинарных изделий и технологическими картами;

- оптимизировать процесс проведения технологических операций и модернизировать их с учетом экономии трудовых, временных, материальных и энергетических ресурсов, обеспечивающий повышение качества труда, увеличение его производительности;

- использовать в своей профессиональной деятельности информацию из справочной литературы и различных специализированных информационных средств;

- варьировать вкусовые и пищевые показатели продуктов за счет параметров технологических операций.

Содержание профессиональной деятельности современного специалиста интегрирует знания по различным учебным дисциплинам: «Кулинария. Технология приготовления мучных, кондитерских изделий», «Основы калькуляция и учет», «Товароведение пищевых продуктов», «Оборудование предприятий общественного питания», «Санитария и гигиена» параллельно с производственным обучением и имеет целостный характер.

Для формирования профессиональных навыков, на первом этапе производственного обучения обучающиеся усваивают первичные приемы и способы в учебной лаборатории. Постепенно происходит переход от простого к сложному с обязательным сочетанием теории и практике. Приведенная ниже схема позволяет увидеть приоритетные акценты на уроках профессионального обучения.

Схема 1

Структура урока профессионального обучения



– на теоретических занятиях преобладают – знания, освоение информации,

– в учебных мастерских, лабораториях во время производственного обучения происходит формирование навыков,

– на завершающей стадии – на производственной практике – обобщение знания и навыков переходит в стадию формирования профессиональных умений. Творческое отношение обучающихся к своей будущей профессиональной деятельности, таким образом, воспитывается в процессе всей их учебно-производственной работы в Государственном колледже.

При изучении специальных дисциплин большое внимание уделяется приобретению навыков, позволяющих решать разнообразные технологические и производственные задачи на содержательной осно-

ве учебных дисциплин. Накопление практических знаний происходит через решение задач. Только в процессе применения знаний в учебной практике учащийся может окончательно овладеть ими и приобрести умение использовать их в различных условиях.

В подготовке специалистов по производству продукции общественного питания задачи практически не используются, так как не существует задачников по учебным дисциплинам, по этому отсутствует важнейшее средство формирования профессионального опыта и технологического мышления.

Задача – это один из видов учебных заданий, направленный на повышение познавательной и практической активности учащихся. Решая задачи, обучающиеся осознают определенную цель, стремятся получить ответ на тот или иной вопрос, достичь желаемого результата.

В профессиональной подготовке специалистов значимое место занимают задачи с технологическим содержанием, применяемые в целях развития технологического мышления обучающихся, осуществления связи теории и практики, теоретического и производственного обучения. Для обучения специалиста общественного питания используются задачи на поиск решений в различных производственных ситуациях, на расчет технологических режимов обработки сырья, норм вложения ингредиентов для приготовления блюд, расчет взаимозаменяемости и т. д.

В связи с интегративно-целостным характером деятельности специалиста в области общественного питания необходимо создавать интегративно-технологические задачи, отражающие системную взаимосвязь различных видов деятельности специалиста.

Под термином «интегративно-технологическая задача» понимается задача, которая включает обучающегося в деятельность по установлению и усвоению связей между структурными элементами учебного материала и будущей профессиональной деятельностью: понятиями, теориями, законами, свойствами, способами действия, сформированными у учащихся при изучении предметов цикла специальных дисциплин.

Система интегративно-технологических задач соответствует структуре профессиональной деятельности специалиста на производстве и включает:

– задачи, в которых представлена реальная ситуация, требующая анализа условий и поиска метода, адекватного для ее разрешения, например: определите качество готовых биточков рубленых, если при подаче (температура готовых изделий на момент дегустации была 65°С) на срезе наблюдался красноватый оттенок; обоснуйте ответ;

– задачи, где применение усвоенной информации в разнообразных нетиповых случаях требует создания новых методов действий, например: определить, сколько будет весить готовый судак, зажаренный целиком без фарша, если при поступлении на производство он весил 6 кг.;

– задачи, в которых обучающемуся задается цель, а ситуация, условия и действия известны частично или неизвестны совсем, например: перечислите основные компоненты, наиболее важные, на ваш взгляд, для приготовления полуфабриката «Мясо шпигованное», приведите оптимальные нормы вложения этих компонентов и выход готового изделия, обоснуйте ответ.

Любой технологический процесс начинается с решения производственных задач и неразрывно связан с технологическими особенностями готового кулинарного изделия. Пример такой задачи с интегративно-технологической составляющей: разработать технологическую карту для блюда из морепродуктов с подбором ингредиентов, сочетающихся по органолептическим и физико-химическим показателям.

Обоснованный выбор сырья и рациональное его использование с учетом технологических факторов, а также условий реализации готовых изделий возможны только на основе глубоких знаний о свойствах сырья или пищевых продуктов. Обучающиеся должны уметь прогнозировать органолептические показатели готового блюда, если используется сырье с заданными свойствами и характеристиками. Содержательную основу таких задач представляют связи типа «структура – свойства», «свойства – применение» или «структура – свойства – применение». Раскроем эти понятия. Свойство – это качество, признак сырья и продуктов, составляющий их отличительные особенности. Структура – внутреннее строение материала. Применение – процесс приготовления блюд и кулинарных изделий.

Для применения задач при различных формах организации процесса обучения в систему задач необходимо включать количественные интерактивно-технологические и качественные интерактивно-технологические задачи.

Рассмотрим пример количественной интегративно-технологической задачи: сколько порций рагу из овощей можно приготовить в январе по третьей колонке Сборника рецептур блюд, если на производстве остаток картофеля составляет 40 кг. массой брутто.

Таблица 1

Примеры задач с учетом типов связей

Тип связи	Примеры
Структура – свойства	Кусок тощего мяса массой 100-150 г. доходит до готовности в течение 15-17 мин., а кусок жирного мяса той же массы доходит до готовности в течение 20-25 мин. Объясните почему и с чем это связано.
Структура – применение	Для приготовления прозрачных супов лучше использовать фигурные макаронные изделия из твердых сортов пшеницы. Обоснуйте свой ответ.
Свойства – применение	Используя данные сборника рецептур, замените натуральное молоко сгущенным при приготовлении кофе, при этом необходимо: – сохранить выход; – сохранить содержание сахара, несмотря на то, что он содержится в сгущенном молоке.
Структура – свойства – применение	Установите, сколько потребуется свежего сома мелкого, среднего и крупного размера для изготовления 60 порций жареных изделий с выходом 100 г. Найти массу куска до панировки и массу панированного полуфабриката.

Процесс решения качественных задач не требует никаких вычислений: это задачи-вопросы, задачи-упражнения. Следует заметить, что роль качественных задач в учебном процессе неоправданно занижена, а иногда не учитывается совсем. Однако они позволяют сосредоточить внимание обучающихся на определенной сущности явления или процесса и использовать изученные правила или закономерности для решения поставленных вопросов путем цепочки логических рассуждений. Особая роль отводится качественным интегративно-технологическим задачам, решение которых требует установления связей и отношений между понятиями, объяснения какого-либо явления, опирающегося на знания смежных предметов. Рассмотрим такой пример: при приготовлении рассыпчатой гречневой каши в котле КПЭ-60 объем воды и крупы составляет 48 литров, обоснуйте указанный объем.

Применение интегративно-технологических задач имеет для обучающихся социальный смысл. Творческая работа с задачами способствует развитию у них инициативы и самостоятельности, позволяет избежать пассивности и подражательности в профессиональной деятельности, обеспечивает их конкурентоспособность на рынке труда.

Таким образом, широкое применение интегративно-технологических задач при профессиональной подготовке специалистов по профессии «Повар, кондитер» в Губернском колледже позволяет реа-

лизовать основную цель профессионального образования. Наши выпускники являются квалифицированными работниками соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособные на рынке труда, компетентные, ответственные, свободно владеющие своей профессией, готовые к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Это подтверждается 90 % трудоустройством выпускников.

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ГРАЖДАН, УВОЛЕННЫХ С ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ

ЛОГИНОВА Л. В.

г. Саратов, Саратовский военный институт внутренних войск МВД
России

В условиях модернизации экономики необходимы изменения в государственной политике на рынке труда, а именно переход от политики содействия занятости к политике создания занятости. Решение этой проблем осложняется тем, что продолжающийся процесс сокращения Вооруженных Сил приводит на рынок труда все большее количество лиц, уволенных с военной службы. При этом средний их возраст около 40 лет и абсолютное их большинство имеет высшее образование. Однако, несмотря на свой высокий личностный потенциал, они зачастую оказываются на рынке труда в группе риска, что требует к ним особого внимания со стороны служб занятости.

За последние годы службы занятости выработали достаточно адекватные формы и методы работы с гражданами, уволенными с военной службы.

Во-первых, улучшилось взаимодействие органов службы занятости с местными органами исполнительной власти, социальной защиты населения, управления образованием, воинскими частями и военными комиссариатами, общественными объединениями и структурами офицеров запаса и ветеранов Вооруженных Сил.

Во-вторых, сложилась инфраструктура по профессиональной переподготовке граждан, уволенных с военной службы, включающая различные учебные центры Минобороны России, Минобразования России, Всероссийского центра переподготовки офицеров запаса, служб занятости.

В-третьих, увеличилось количество специальностей, профессий и профилей по которым осуществляется подготовка граждан, уволенных с военной службы.

Тем не менее, существует ряд проблем, обусловленных, прежде всего, слабым взаимодействием служб занятости с военными комиссариатами и органами исполнительной власти по разработке и выполнению совместных программ по обмену информацией, по организации краткосрочных курсов, бесед и совещаний, которые способствовали бы профессиональному росту руководителей подразделений и повышению качества работы с военнослужащими.

На наш взгляд, в целях модернизации системы профессиональной переподготовки необходимо предпринять следующие меры.

1. Создать электронную базу данных, в которой ведется учет увольняемых и уволенных с военной службы. Это позволит более эффективно проводить мониторинг на рынке труда, а также вести разработки новых предложений и программ, с целью внесения изменений и дополнений в нормативные правовые акты по вопросам переподготовки и обеспечения занятости военнослужащих, подлежащих увольнению или уволенных в запас, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей.

2. Обеспечить трудоустройство уволенных с военной службы без дополнительной профессиональной подготовки на основании использования их военных специальностей на соответствующие гражданские профессии. Для этого необходимо региональным службам занятости в тесном взаимодействии с местной администрацией, работодателями, региональными учебными центрами по переподготовке и военными комиссариатами свою работу строить по принципу обмена банками данных вакансий и военных специальностей граждан, увольняемых с военной службы.

3. При организации переподготовки уволенных военнослужащих или подлежащих увольнению предоставлять им право самим выбирать образовательные учреждения для переподготовки по выбранным гражданским профессиям. Что касается структуры подготавливаемых кадров специалистов, то целесообразно ориентировать ее на прогнозы отраслевой и профессиональной структур занятости. И если Бюро трудовой статистики США регулярно публикует такие долгосрочные прогнозы, то в России такая работа не налажена, а заинтересованные министерства (в частности, Министерство образования и науки РФ) оперируют фрагментарными и иногда ненадежными экспертными оценками.

4. На базе общей информационно-консультативной, финансово-экономической, учебно-методической и социальной инфраструктуры разработать единую систему социальной адаптации увольняемых военнослужащих, с целью включения этой системы в новые разрабатываемые подпрограммы и программы. Перенести решение проблем социальной адаптации увольняемых военнослужащих в места их непосредственного существования – в военные округа.

5. Продолжить развитие сети региональных учебных центров в основном в тех регионах, которые наиболее остро испытывают потребность в переподготовке военнослужащих, подлежащих увольнению или уволенных в запас, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей, их трудоустройстве, – с учетом разработанных требований конкурсного отбора головных учебных центров по реализации Программы.

6. В связи с дефицитом государственного бюджета страны, реализация действующих программ должна осуществляться в основном за счет средств внебюджетного финансирования. Поэтому деятельность региональных учебных центров должна строиться на принципах самофинансирования с привлечением внебюджетных средств регионов, прибыли от собственной предпринимательской деятельности и личных средств обучаемых.

7. Для профессиональной переподготовки увольняемых офицеров, проживающих в военных городках, более широко использовать дистанционное обучение, как основной метод, который дает возможность обучаемому самому распоряжаться учебным временем, соотносясь с конкретной служебной обстановкой.

8. Важным и перспективным направлением профессионального переобучения граждан, уволенных с военной службы, должно стать обучение их основам предпринимательства и самозанятости. Следует активизировать работу по отбору на обучение предпринимательской деятельности экономически активных граждан. С целью дальнейшей активизации работы органов по вопросам занятости в части профессионального обучения безработных граждан основам предпринимательской деятельности организовать и постоянно проводить консультации для лиц, желающих заняться предпринимательской деятельностью.

9. С целью повышения эффективности профессионального обучения граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей – повысить качество проводимых профессиональных консультаций перед направлением их на профессиональное обучение.

В целом следует отметить, что политика в интересах занятости должна способствовать увеличению числа современных эффективных

рабочих мест. Эта политика основывается на поддержании непрерывного роста производства, повышении инвестиционной активности во всех секторах экономики, сокращении утечки капиталов за границу, увеличении собираемости доходов бюджета всех уровней, росте реальных доходов населения, стимулировании спроса на продукцию отечественных товаропроизводителей со стороны всех субъектов экономики: государства, частного сектора, домашних хозяйств.

Интересам расширения занятости отвечают масштабные государственные инвестиционные программы по развитию науки и обрабатывающей промышленности (авиакосмической, автомобильной, компьютерной и др.), а также социально ориентированных отраслей (легкой промышленности). Важную роль в решении этих задач может сыграть новая инвестиционная политика, разработанная в рамках государственного проекта по модернизации экономики и экономической политики в России.

Необходимо уделить внимание занятости на малых предприятиях. При этом, стимулировать спрос на рабочую силу на малых и других категориях предприятий могут изменения в системе налогообложения, либерализация механизмов вхождения граждан в предпринимательскую деятельность. При реализации названных форм государственной экспансии в экономику необходимо иметь в виду, что на каждый миллиард рублей, потраченный на закупки или инвестиции, больше рабочих мест создается в легкой, пищевой промышленности и малом бизнесе, меньше – в отраслях высоких технологий и на крупных предприятиях.

Важно обеспечить соблюдение принципа ответственного субъекта за реализацию конкретных мероприятий социально-экономической политики занятости. Этот принцип предусматривает такой механизм, когда в соответствующих государственных программах указаны ответственные министерства, ведомства и их руководители. Следует отказаться от практики, когда всю ответственность несет только Федеральная служба по труду и занятости. Структурами, ответственными за проведение экономической политики в интересах занятости, должны являться также Правительство России в целом и министерства «экономического блока», подобно тому, как сейчас они несут ответственность за рост ВВП и снижение инфляции.

Следующий принцип модернизации системы профессиональной переподготовки – отраслевая приоритетность. Перспективная программа создания рабочих мест должна быть увязана с системой структурных (отраслевых) приоритетов Правительства РФ. В ней должно

определяться конкретное число новых рабочих мест, создаваемых за каждый год действия программы и источники финансирования.

Итак, на наш взгляд, рекомендуемые меры решения проблем системы переподготовки уволенных военнослужащих должны позволить в дальнейшем эффективно реагировать на проблемы и вызовы, которые будут возникать на российском рынке труда. Необходимо подчеркнуть, что только в дополнение к экономической политике в интересах занятости могут быть эффективно реализованы основные направления традиционной политики содействия занятости.

МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

ВЛАСЕНКО С. В.

г. Петропавловск Респ. Казахстан, Северо-Казахстанский
государственный университет им. М. Козыбаева

Изучение готовности к управленческой деятельности, профессионального опыта и уровня квалификации руководителей общеобразовательного учреждения требует разработки содержания, организационных форм и методов обучения в системе повышения квалификации. Содержание, характер, направленность, структура профессиональной деятельности директора школы, по мнению Е. Т. Тонконогой, обуславливают отбор тех научных сведений, которые необходимы для его эффективной работы [1, с. 7].

Практический аспект формирования готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения школьников включает личностно-профессиональные качества руководителя, умения и навыки реализации методологических, теоретических и методических знаний. Руководителю общеобразовательного учреждения необходим большой запас сложных управленческих умений: умения ставить цели, конкретизировать их в виде задач, проектировать и планировать работу всей школы, организовывать педагогический процесс, диагностировать, анализировать, осуществлять мониторинг образовательного процесса и принимать управленческие решения на основе данных мониторинга. Американские психологи М. Вудкок и Д. Френсис считают, что современному руководителю необходимы: умение управлять собой, готовность к саморазви-

тию, навыки решения проблем, творческий подход, умение влиять на людей, понимание управленческого труда, навыки руководителя, способность формировать коллектив [2].

Современный руководитель общеобразовательного учреждения – специалист, имеющий уже определенную степень сформированных умений. Однако, отмечает А. А. Жайтапова, практика показывает, что управление процессами развития кадровых ресурсов системы образования, учебных заведений длительное время пребывает в изоляции от теории управления в сфере производства и бизнеса. В то время, когда производственные и сервисные компании работают на основе менеджмента развития человеческих ресурсов, органы управления образованием продолжают обходиться традиционным для прошлых эпох отделом кадров [3, с. 16].

В условиях перехода страны к рыночным отношениям основополагающей составляющей выживаемости образовательных учреждений, подготовки ими конкурентоспособных выпускников является уровень квалификации руководящих кадров. Назрела необходимость изменения взглядов на процесс, технологию и результаты повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений в новых социально-экономических условиях. Такая необходимость обусловлена следующими факторами:

- возрастанием самостоятельности, автономии общеобразовательного учреждения, проводимого в нем учебного процесса;
- возрастанием ответственности общеобразовательных учреждений перед потребителями образовательных услуг - выпускниками;
- обеспечение качества образования;
- обязанностью общеобразовательного учреждения выпускать школьника, способного найти себя в современной жизни.

До настоящего времени усовершенствование подготовки руководителя следовало за изменением работы общеобразовательного учреждения. В результате имело место несоответствие между уровнем подготовки специалистов и требованиями общеобразовательного учреждения. Очевидно, что система педагогического образования только тогда оправдывает социальные ожидания, когда обеспечивает создание условий для «опережающего» формирования готовности руководителя к профессиональной деятельности. Ученые справедливо связывают резервы повышения качества образования с решением стратегических проблем системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. К таким проблемам относится, в первую очередь, достижение целостности учебно-воспитательного процесса.

В настоящее время ученые считают необходимым осуществить переход от одностороннего отображения личности руководителя, то есть исключительно его профессиональных знаний и умений, к описанию его личности как профессионала. Личностная позиция руководителя общеобразовательного учреждения, и его профессиональные знания и умения должны представлять собой качественно новое образование, целостность и внутренняя структура которого задают цели подготовки и формирования личности руководителя.

Подготовка руководителей к организации к личностно-ориентированного обучения должна учитывать индивидуальные потребности обучающихся и использовать в образовательном процессе групповые проекты, коллективную опытно-экспериментальную работу. На внедренческом этапе курсовой переподготовки курсантам предлагаются задания различного уровня сложности и характера педагогической деятельности. Были проведены курсы-конкурс по разработанной нами программе. Мы развили эту идею в контексте подготовки руководителей общеобразовательных учреждений. Руководителям общеобразовательных учреждений предлагались конкурсные задания, направленные, с одной стороны, на выявление уровня сформированности готовности к организации личностно-ориентированного обучения, а, с другой, – на формирование данной готовности.

1. Представить образовательные проекты, ориентированные на развитие личности школьника. Предложить программу, обеспечивающую личностный рост школьников.

2. Подготовиться к участию в работе дискуссионного стола «Стратегия саморазвития педагога новой формации». Разработать программу самообразования.

3. Презентация: «Нормативно-правовая база, обеспечивающая личностно-ориентированное обучение. Разработать систему работы профильных классов в общеобразовательной школе.

4. Защита концепции профессиональной инновационной деятельности. Предложить критерии инновационной деятельности Вашей школы.

5. Педагогические мастерские. Представить методическую сетку уроков разного типа, учитывающую личностно-ориентированный компонент.

6. Презентация программы эксперимента по организации личностно-ориентированного обучения. Написать и обосновать этапы эксперимента и предложить критерии оценки.

Повышение квалификации руководителей проводилось нами на высоком уровне понимания руководителями общеобразовательных учреждений теоретических оснований предъявляемого содержания обучения. Поскольку в основе деятельности руководителя лежит сложная система его профессиональных и личностных установок, стереотипов, то представлялось важным исследовать субъективное отношение руководителя к этим знаниям, то есть обратиться к смысловой, нормативно-ценностной сфере личности обучающегося.

Эффективность формирования готовности руководителя к организации личностно-ориентированного обучения школьников зависит от установления взаимосвязи между отвлеченными теоретическими знаниями и конкретными трудностями руководителя общеобразовательного учреждения.

Отправной точкой изменения мышления руководителя можно считать попытку построения учебного процесса с концепции развития собственного учреждения образования. Поэтому в процессе проведения семинаров для руководителей разрабатывались проекты управленческих механизмов, которые слушатели будут внедрять в своей практической деятельности. Курсовая подготовка руководителей направлена на формирование профессиональных, индивидуальных значимых качеств, соответствующих квалификационным требованиям.

В дальнейшем руководитель общеобразовательного учреждения формирует свое «педагогическое видение» и самоопределение в деятельности. При этом происходит осмысление целей деятельности, рождается самостоятельный стиль управления, вырабатывается педагогическая «Я-концепция», закладываются основы творческой индивидуальности руководителя.

Самореализация, самоопределение руководителя, выявление и развитие его творческого потенциала, становление собственных педагогических взглядов мы рассматриваем как важнейшие условия формирования готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения. Руководитель, познавший свой личностный потенциал, как самодостаточная личность, личность самореализовавшаяся, будет способствовать тому, чтобы и ученик выстраивал траекторию индивидуального развития, познавал свои способности и наклонности.

Литература

1. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ [Текст] / Под ред. Е. Т. Тонконогой. – М. : Педагогика, 1987. – 166 с.

2 Вудкок, М. Раскрепощенный менеджер [Текст] / М. Вудкок, Д. Френсис – М., 1991. – 121 с.

3 Жайтапова, А. А. Научно-методическое обеспечение профессионального роста учителей на этапе перехода к модели образования, ориентированного на результат [Текст] / А. А. Жайтапова. – Алматы : РИПК СО, 2004. – 236 с.

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА С ВЫСШИМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

ИВАНИЩЕВ Н. П.

г. Бугуруслан Оренбургской обл., Бугурусланский филиал
Оренбургского государственного педагогического университета

В системе Образования Оренбуржья, как в целом в России, успешно реализуются мероприятия национального проекта «Образование», предусматривающие комплекс мер, направленных на стимулирование и адресную поддержку перспективных инновационных структур и субъектов образовательной деятельности, развитие новых форм организации образовательного процесса, совершенствование управленческих механизмов межбюджетных отношений.

Приоритетами развития региональной системы образования в 2010 году стали мероприятия по проведению Года учителя и реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», в которой определены шесть ключевых направлений развития общего образования:

- переход на новые образовательные стандарты;
- развитие системы поддержки талантливых детей;
- совершенствование учительского корпуса;
- изменение школьной инфраструктуры;
- сохранение и укрепление здоровья школьников;
- расширение самостоятельности образовательных учреждений.

Исходя из обозначенных приоритетов, образовательная деятельность Бугурусланского филиала Оренбургского государственного педагогического университета направлена на решение следующих задач:

- реализация конституционного принципа по обеспечению доступного педагогического образования для всех слоев населения;
- активизация работы по совершенствованию механизмов качества образования путем использования процедур, технологий, инст-

рументальных средств аттестационных и мониторинговых обследований с целью подготовки конкурентоспособного специалиста с высшим педагогическим образованием.

Поиск путей решения последней задачи повлек за собой разработку и внедрение в образовательный процесс модели выпускника педагогического университета, конкурентоспособного специалиста для профессионального рынка труда. Основой созданной модели стали нормативные документы: Конституция РФ, Закон РФ «Об образовании», решения правительства РФ и органов образования федерального и регионального уровней по вопросам образования, Международная конвенция о правах ребенка.

Исходным пунктом разрабатываемой модели стала квалификационная характеристика молодого специалиста, в которой четко определены общие требования к современному специалисту:

- конкурентоспособность на рынке труда;
- свободное владение своей профессией;
- ориентация в смежных областях деятельности;
- способность к эффективной работе на уровне мировых стандартов;
- ответственность;
- готовность к социальной и профессиональной мобильности;
- готовность к постоянному профессиональному росту.

По-нашему мнению, главным критерием конкурентоспособности выпускника педагогического вуза является его компетентность в профессиональной, личностной, социальной сферах.

Остановимся подробнее на характеристиках вышеперечисленных компетентностей.

1. Профессиональная компетентность включает в себя такие компоненты, как профессионализм, инициативность, созидательность, динамизм, исследовательские навыки, профессиональную мобильность, субъектность.

Содержательная характеристика компонентов профессиональной компетентности заключается в следующем:

- профессионализм предусматривает высокий уровень общего образования, общей культуры, умение анализировать с точки зрения фундаментальных наук, активно использовать гуманистически ориентированные психолого-педагогические, методические знания в практической профессиональной деятельности;
- инициативность проявляется в ориентированности на овладение ценностями непрерывного образования;

– созидательность включает в себя стремление к профессиональному творчеству, способность адекватно выбирать и применять инновационные технологии обучения и воспитания, ориентированность на преобразовательскую деятельность;

– динамизм предусматривает наличие знаний об эволюции теорий и концепций, владение информацией об изменениях общего и профессионального законодательства, понимание необходимости и конкретного содержания изменений в зависимости от перемены ситуации;

– исследовательская компетентность заключается во владении методикой психолого-педагогического исследования;

– профессиональная мобильность основана на широте познавательных интересов, способности отказаться от принятого ошибочного решения, способности видения альтернативных решений проблемы и осуществления оптимального выбора; умении быстро адаптироваться при изменении производственной ситуации, гибком поведении в условиях неопределенности профессиональной ситуации, непредсказуемости ее развития; психологической готовности к новому виду профессиональной деятельности или к перемене места жительства;

– субъектность включают в себя целеполагание, способность реализации принятого решения, коррекции действий.

2. Личностная компетентность основана на таких компонентах, как практико-ориентированный интеллект, проблемность мышления, критичность ума, рефлексивная культура, осознанность, аксиологичность, уникальность, трансцендентность, конструктивность, толерантность, стрессоустойчивость и способность к риску.

Все вышеперечисленные компоненты наполнены следующими содержательными характеристиками:

– практико-ориентированный интеллект – это умение производить отбор, создавать и эффективно использовать интеллектуальные стратегии для проектирования целостной модели решения профессиональных проблем;

– проблемность мышления – это умение выявлять возникающие в профессиональной деятельности проблемы, идентифицировать, выделять их основные характеристики, осуществлять поиск адекватных средств их решения;

– критичность ума – это умение аргументировать и отстаивать свою точку зрения, доказывать истинность своих суждений, представлять различные и обоснованные аргументы, демонстрировать логические суждения;

- рефлексивная культура – это способность осознавать и освобождаться от стереотипов непродуктивного личного опыта и деятельности путем их переосмысления и выдвигания благодаря этому инновационных подходов, ведущих к разрешению проблемы; вхождение в рефлексивную позицию, адекватное и критическое оценивание эффективности или неэффективности своих действий и действий партнеров, осмысление создаваемого результата совместной деятельности;
- осознанность – это осознание ресурсов собственной активности, презентация спектра вариантов будущего;
- аксиологичность – это опосредованность профессионального самоопределения системой ценностей, сформированность, активность индивидуальной системы ценностей;
- уникальность – это аутентичность, оригинальность результатов, самоопределение;
- трансценричность – это умение осознавать и переживать смысл педагогической деятельности с точки зрения развития личности ученика;
- конструктивность – это умение управлять своей жизнью, наличие практического интеллекта;
- толерантность – это способность к продуктивному взаимодействию в ситуации духовной конкуренции, несовпадающих представлений, ценностей, субъективных реальностей;
- стрессоустойчивость, способность к риску это умение управлять негативными эмоциями, физическим и психическим состоянием, самообладание, умение пойти на риск, отдавать предпочтение ситуации умеренного риска, оценивать ее, предпринимать действия, чтобы уменьшить или контролировать результаты.

3. Социальная компетентность нами рассматривается как комплекс компонентов, включающий адаптированность, ответственность, коммуникабельность, сотрудничество, культуру жизни и информационную культуру.

Адаптированность мы рассматриваем как готовность к оперативной смене направленности к мотивации профессиональной деятельности в зависимости от изменений социальной ситуации;

- ответственность нам представляется как утверждение смыслов на уровне педагогической деятельности, готовность проявлять ответственность за выполняемую работу, способность принимать независимые и продуманные решения в стандартных и нестандартных ситуациях, уметь распределять ресурсы для реализации поставленных целей, умение совмещать при необходимости управленческие и ис-

полнительские функции, нести ответственность за качество результатов труда;

– коммуникабельность, по-нашему мнению, это умение сотрудничать, общаться в условиях коллективных форм организации труда, строить межличностные отношения, понимать и принимать цели, мотивы и установки партнеров по общению, готовность к позитивному межличностному общению, терпимость к инакомыслию;

– сотрудничество – это умение быть коммуникабельным, контактным в различных социальных группах, работать сообща в командах и ситуациях, использовать продуктивные стратегии для влияния и убеждения людей, а также деловые и личные контакты как средство достижения своих целей, легко предотвращать или умело выходить из конфликтных ситуаций, воспринимать мир и людей в контексте общечеловеческих ценностей;

– культура жизни и информационная культура также является важным компонентом социальной компетентности и выражается в готовности вести здоровый образ жизни, умении грамотно работать с информацией: собирать нужные для решения профессиональной проблемы факты, анализировать их, делать необходимые обобщения, аргументировать выводы, владеть новыми информационными технологиями и иностранными языками.

Накопленный в практике образовательного процесса опыт позволяет заключить, что активное овладение студентами профессиональной, личностной и социальной компетентностями формирует устойчивое стремление к самореализации. А это в конечном итоге делает выпускника педагогического вуза, будущего учителя, конкурентоспособным на профессиональном рынке труда.

СМЫСЛО-ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ УЧИТЕЛЯ

КОНДРАТЕНКО О. А.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический
университет

Становление современного российского общества сопровождается социально-экономическими преобразованиями во многих сферах общественной жизни. Новая социально-экономическая и политическая ситуация сформировалась в результате резкой смены привычных

жизненных стереотипов и моделей поведения, финансовой дестабилизации, социальных, этнических и межконфессиональных конфликтов, приобретающих масштабы локальных войн. В условиях ощущения апатии, безысходности, крушения надежд, неуверенности и тревоги произошел резкий всплеск стрессовых расстройств, наркотизации, суицидальной активности, инфекционных заболеваний, среди которых тяжелые и неизлечимые. Жизненные ситуации воспринимаются отдельными категориями граждан как трудные, критические, что обуславливает максимальную активизацию имеющихся жизненных ресурсов, экстренного формирования навыков выживания в экстремальных условиях. Главной стратегией человека в процессе преодоления стресса и социальных проблем становится жизнеспособность как «интегральное свойство человеческой психики, особенная жизненная способность, способность проживать жизнь» [5]. Субъектом, «преобразователем» трудных жизненных условий является жизнеспособная личность. Жизнеспособность как одна из базовых характеристик субъектности предполагает социальную активность личности, направленность на преобразование внешней природной и социальной среды, формирование самого себя. Сказанное в полной мере относится к жизнеспособности учителя. В эпоху радикальных реформ жизнеспособность будущего учителя в связи с потребностями общественного развития, гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса становится значительной задачей первостепенной важности. Жизнеспособность личности учителя сегодня является важнейшей проблемой образования. Специалисты в области педагогической психологии и психологии труда констатируют устойчивое становление неконструктивных форм поведения педагогов, низкие показатели социального здоровья [1]. Симптомы профессиональной нежизнеспособности учителя проявляются в деструктивных формах общения с коллегами и обучающимися, синдроме эмоционального выгорания, раннем уходе из профессии, желании её сменить более «комфортной». Основной причиной профессионального выгорания называют необходимость проявлять ежедневную заботу об ученике, проникать во внутренний мир воспитанника, учитывать его личностные свойства и особенности, такие как характер, тип темперамента, способности, мировоззрение. Все это связано с затратами эмоциональных ресурсов, что приводит к длительному стрессу, агрессии. Профессиональное выгорание учителя в современных экономических условиях неизбежно и связано с интенсивным эмоциональным и физическим истощением. Среди причин профессионального выгорания называют неопределенность профессиональных перспектив, нехватку подкрепляющих стимулов,

то есть недостаток признания, неудовлетворительную материальную компенсацию труда и другое.

Таким образом, жизнеспособность учителя – это важнейшая проблема образования. Изучение жизнеспособности педагога – это задача, требующая неотложного решения в области педагогики и психологии, а также цель настоящего исследования.

Каково понимание феномена жизнеспособности человека в современной науке? Поскольку жизнеспособность обладает статусом способности как психологического свойства личности, поиск методологических оснований для исследования привел нас к психологическим трудам в сфере психологии жизнеспособности. Ранние исследования жизнеспособности были проведены Б. Г. Ананьевым и его учениками в середине прошлого века. В результате исследований постижение жизнеспособности ограничилось представлением о данном свойстве личности как о работоспособности, выносливости. Современный взгляд на жизнеспособность позволяет значительно расширить понимание указанного феномена и распространить его на такие сферы бытия человека как семья, профессия, общение, творчество [5]. В целях конкретизации предмета исследования необходимо уяснить сущность жизнеспособности, которая, на наш взгляд, в полной мере раскрыта в определении жизнеспособности, предложенном Е. А. Рыльской [5]. Согласно авторскому определению, жизнеспособность человека – это «интегральная возможность его качественно своеобразного становления в сфере бытия, реализуемая в форме смыслотворческой коммуникабельности» [5, с. 209]. Е. А. Рыльская в результате длительного и систематического исследования выделила четыре компонента в структуре жизнеспособности:

- адаптация как приспособление к внешнему миру;
- саморегуляция в форме установления отношений с внешним миром;
- саморазвитие как личностный рост, самосовершенствование во внешнем мире;
- смысл жизни как формирование отношения к внешнему миру [5].

Экзистенциальная психология словами В. Франкла провозгласила стремление человека к смыслу главной движущей силой развития личности. Опираясь на данное положение, Е. А. Рыльская определила последнюю характеристику жизнеспособности, мир смысла, как главную, основную: «жизнеспособность человека заключается не столько в адаптации, саморегуляции, саморазвитии, сколько в использовании возможностей в мире смысла» [5, с. 209]. Смысл жизни – это

то, за счет чего происходит реализация остальных компонентов жизнеспособности. Вера в смысл, придание жизни смысла делает человека жизнеспособнее. Человек жизнеспособен до тех пор, пока ему есть ради чего жить. Таким образом, теоретическая позиция Е. А. Рыльской заключается в установлении тесной связи смысло-жизненного поиска и жизнеспособности человека. Поддерживая данную точку зрения, проецируя её на проблему жизнеспособности учителя, считаем, что во внутренней компонентной структуре профессиональной жизнеспособности учителя значительную роль выполняют смысло-жизненные установки. Итак, опираясь на концептуальные положения психологии жизнеспособности, сформулированные Е. А. Рыльской относительно корреляции жизнеспособности и смысла жизни, полагаем, что основой профессиональной жизнеспособности учителя является способность к осмысленности своей профессии, придание ей глубинного экзистенциального смысла. В качестве иллюстрации данного положения уместно вспомнить литературное произведение, рассказ Тэффи «Учительница», созданного в начале прошлого века [7]. Глубинным экзистенциальным смыслом наполнено жизненное существование главной героини произведения. Как следует из повествования, Лизонька Бабина, деревенская учительница, «просвещающая молодежь» в восьмидесяти верстах от города, в бедности испытывает невзгоды и лишения, свойственные земскому учительству. Однако она не жалуясь «говорит с увлечением только о своем деле, веруя в важность своей задачи, в нужность своего подвига. Даже верит, что завтра жалование получит». В ответ на упрек окружающих, что «так жить нельзя» и призывы отказаться от такой жизни, которая для неё не типична («вы же барышня, курсистка»), она отвечает: «Нет, я так думала, и буду так думать. И труд мой нужен, и жизнь моя красива, и подвиг мой свят. А если я хоть на одну минуту перестану так думать, то ведь я не смогу дожить до завтрашнего утра» [7, с. 78-79]. Психологический анализ приведенного эпизода показывает, что в основе жизнеспособности учительницы Лизоньки лежит искренняя вера в высокое предназначение учительского труда, которая придает смысл её нелегкой жизни, дает силы жить. Таким образом, пример, заимствованный нами из художественной литературы, показывает, что жизнеспособность учителя обеспечивается глубоким гуманистическим жизненным смыслом, основанном на таких ценностях как чувство профессионального долга, нужность своего труда.

В условиях сниженного престижа учительской профессии, вопрос о воспитании педагогических ценностей встает с особой остротой. Ценности учителя – это духовные феномены. Они имеют лично-

ственный смысл и выступают ориентирами человеческого поведения и формирования жизненных и профессиональных установок студентов, будущих учителей-воспитателей. Развитие жизнеспособности будущего учителя происходит качественнее и основательнее в условиях приоритета аксиологического компонента в профессионально-педагогической подготовке. Цели, содержание современного высшего профессионального образования базируются на идеях педагогической аксиологии. В настоящее время особый акцент делается на ценностном ядре воспитания [6]. Однако на фоне очевидного прогресса в понимании молодыми людьми общечеловеческих ценностей, в условиях рыночных отношений стали преобладать ценности, связанные с потреблением материальных благ. Это проявляется в гипертрофированном представлении молодежи о роли и значении денег в жизни человека, вещизме, ориентации на личное материальное благополучие любой ценой, пренебрежительное отношение к духовным ценностям, потребительское отношение к природе [2, с. 105]. Процесс изучения психолого-педагогических дисциплин и предметов гуманитарного цикла направлен на получение профессионально необходимых знаний студентов, но при этом недостаточное внимание уделяется духовному облику студента как будущего учителя, приобщению его к общечеловеческим ценностям и подготовке к соответствующей работе со школьниками [4]. Сегодня в системе высшего педагогического образования доминирует знаниево-технологическая подготовка, которая имеет преимущество перед личностным развитием студентов. В учебном процессе вуза по-прежнему основное внимание уделяется усвоению научных знаний и профессиональных умений, тогда как развитие личности будущего учителя, в частности, его ценностной сферы, остаются за пределами педагогической экспертизы (А. Ш. Кудусова). Специалисты в области профессионального образования подчеркивают необходимость формирования готовности к педагогической деятельности на основе воспитания ценностей. Гуманистические педагогические ценности необходимы для принятия их учителем в качестве ведущих идеалов, норм и установок будущей педагогической деятельности. Проживание и переживание, отстаивание и утверждение указанных ценностей в процессе профессионально-педагогической подготовки напрямую влияет на становление профессионализма и педагогического мастерства будущего учителя [6]. Прогрессивные мыслители и педагоги Я. Коменский, А. Дистервег, Й. Песталоцци, К. Ушинский, А. Макаренко, В. Сухомлинский подчеркивали гуманистическую сущность педагогического труда, всесторонне раскрывали

приоритет гуманистических ценностей в воспитании, которые являются основой профессиональной подготовки учителя.

Воспитание педагогических ценностей в ценностной сфере личности студента-будущего педагога в педагогической литературе рассматривается как основа профессионализма (Н. Е. Чуватова), духовного развития учителя (О. В. Степаненко), гуманистической направленности личности учителя (А. Ш. Кудусова). Данный компонент раскрывается через приобщение учителя к методологическим, теоретическим и прикладным знаниям о ценностях, об их природе, механизмах развития и способах функционирования, а также о профессионально-педагогических ценностях, характеризующих профессиональное становление и самосовершенствование личности современного учителя [4]. Вместе с тем, воспитание ценностей как основы жизнеспособности учителя до сих пор не было предметом специального рассмотрения исследователей. Обозначая собственную позицию, отметим, что сформировать смысло-ценностные установки в структуре личности студента-будущего педагога – означает, воспитать жизнеспособного учителя. Понятие «смысло-ценностные установки в структуре жизнеспособности учителя» получает теоретическое обоснование через понятие «смысл». Содержание данного понятия раскрыто в концепции личностного смысла А. Н. Леонтьева. Согласно его концепции, личностный смысл отражает оценку объективных обстоятельств и действий в них субъекта. Таким образом, смысло-ценностные установки в структуре жизнеспособности учителя это готовность осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с теми педагогическими ценностями, прежде всего, гуманистическими, которые придают смысл этой деятельности и ради которых она осуществляется. Высокая профессиональная жизнеспособность учителя возможна только при условии принятия глубинного смысла педагогической деятельности, придания ей гуманистической ценности. Наполнение воспитательной деятельности соответствующим гуманистическим содержанием, уяснение особой роли гуманистической ценности учительского труда – все это помогает сформировать профессиональную жизнеспособность студента.

Каковы пути воспитания ценностей в системе подготовки студента-будущего педагога? Анализ педагогической литературы и интернет-источников показал, что формирование ценностной сферы личности студента-будущего учителя реализуется в процессе

- чтения спецкурса «Педагогическая аксиология» [4],
- активной мыслительно-рефлексивная деятельности по осмыслению общечеловеческих ценностей и соотнесения их с ценно-

стями воспитания на основе деятельной творческой позиции самих студентов (Л. И. Соснина);

– отражения исторических и современных ценностей педагогической деятельности в содержании профессионально-педагогической подготовки студента и др. [6].

На наш взгляд, одним из эффективных методов воспитания смысло-ценностных установок в структуре профессиональной жизнеспособности будущего учителя является метод примера. Воспитание методом примера, не являясь принципиально новым для педагогики, в то же время как метод воспитания жизнеспособности будущего учителя в настоящей статье рассматривается впервые. При этом под методом воспитания принимается академическая формулировка, распространенная в педагогических источниках, согласно которым методы воспитания – это совокупность наиболее общих научно обоснованных способов решения воспитательных задач и осуществления педагогически целесообразного взаимодействия воспитателя с воспитанниками [2, с. 89]. Под методом примера мы будем понимать «целестреми-тельное и планомерное воздействие на сознание и поведение воспитанников системой положительных примеров» и руководствоваться целевым назначением метода примера, которое заключается в том, что «пример оказывает координирующее воздействие на поведение человека» [2, с. 93]. Таким образом, под методом примера с целью воспитания жизнеспособности учителя мы понимаем целестреми-тельное и планомерное воздействие на сознание студента яркими примерами личности учителей, наставников, педагогов, самоотверженно преданных своему делу и представляющих выдающиеся образцы жизнеспособности.

В академической литературе педагогической направленности примеры, иллюстрирующие жизнеспособность учителя, единичны. Так, Е. Макарова повествует о трагической судьбе художницы Фридл Диккер-Брандейсовой, которая стала учителем рисования в концлагере Терезин [3]. Как свидетельствуют сохранившиеся документы, Фридл «создала педагогическую систему душевной реабилитации детей посредством рисования». Чтобы смягчить воздействие ужасов концлагеря на психику детей, свидетелями которых они стали, художница организовала в Терезине подпольный журнал, в котором фиксировала стихи и рисунки малолетних узников. Занятие рисованием здесь можно рассматривать как стратегию преодоления страха уничтожения, условие формирования жизненного смысла в нечеловеческих условиях. Как пишет автор, учитель и дети погибли, но Фридл оставалась с детьми до последних минут жизни, обучала их приемам

композиции, законам колорита, собирала рисунки в папки. Автор призывает осмыслить ответ на вопрос «зачем это было нужно Фридл, когда транспорт смерти ежедневно увозил детей в Освенцим? Можно ли вообще обучать детей чему-либо в нечеловеческих условиях?» [3, с. 56]. Действительно, какими убеждениями руководствовалась художница, занимаясь с детьми рисованием в условиях, несовместимых не только с искусством, но и жизнью? Не подвергая анализу жизнеутверждающие мотивы Фридл, это было бы кощунством, заметим лишь, что её подвиг – это пример высокой степени жизнеспособности учителя и человека. Как сказал французский поэт и философ П. Валери, «жизнь – это сохранение возможности». Художница, став учителем «в мире, обреченном на гибель» сохранила возможность оставаться человеком в нечеловеческих условиях [3, с. 53].

В настоящее время проблема жизнеспособности носит ярко выраженный междисциплинарный характер и представляет интерес для психологии и педагогики. Согласно развиваемым в психологии представлениям о жизнеспособности человека, высокие показатели жизнеспособности демонстрирует та личность, которая более способна к осмысленности своего жизненного существования [5]. Полагаем, что данное положение применимо к профессиональной жизнеспособности учителя. Придание смысла своей профессии имеет для жизнеспособности учителя принципиальное значение. Особенно важна взаимосвязь смысла и ценности, которая видится нами в единстве смысла, раскрываемого через гуманистические ценности педагогической деятельности. Приведенные нами примеры обращены к ценностно-смысловой сфере личности студента-будущего педагога, представляют собой яркие образцы жизнеспособности учителя, его жизнестойкости и преданности делу. Жизнеспособность учителя – многомерное интегральное свойство личности, формирование которого требует длительных многосторонних усилий и не ограничивается лишь методом примера. Смысло-ценностные установки являются основой воспитания профессиональной жизнеспособности будущего учителя.

Литература

1. Банщикова, Т. Н. Влияние организационных факторов на формирование агрессивности педагога [Текст] / Т. Н. Банщикова // Мир образования – образование в мире. – 2009. – № 1.
2. Бухарова, Г. Д. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Г. Д. Бухарова, Л. Д. Старикова. – М. : Академия, 2009.

3. Макарова, Е. Г. Вначале было детство: записки педагога [Текст] / Е. Г. Макарова. – М. : Педагогика, 1990.
4. Миронова, Н. И. Ориентация студентов педагогических вузов на духовные общечеловеческие ценности в процессе изучения курса «Педагогическая аксиология» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3692>
5. Рыльская, Е. А. Психология жизнеспособности человека: монография [Текст] / Е. А. Рыльская. – Челябинск : изд-во ЧГПУ, 2009.
6. Степаненко, О. В. Аксиологические приоритеты профессионально-педагогической подготовки будущего учителя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eduhmao.ru>
7. Тэффи. Ностальгия: рассказы; воспоминания [Текст] / Тэффи; сост. Б. Аверина. – Л. : Худож. лит., 1989.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МУСС Г. Н.

г. Оренбург, Оренбургский государственный педагогический университет

Воспитание является одним из центральных понятий педагогической науки и всего человеческого бытия. Оно зародилось как физическое, умственное и нравственно-эмоциональное взросление личности. В основе таксономии целей воспитания лежит учет особенностей геополитической, конкретно-исторической, социально-педагогической ситуации. Становление и развитие личности – одна из актуальных проблем, занимающая умы философов, психологов, социологов, педагогов на протяжении всех лет существования человеческой цивилизации.

Педагогические позиции, раскрывающие содержательную и процессуальную стороны воспитания, позволяют рассмотреть его как многоактный процесс, детерминированный личностями педагога и воспитанника, целями, ценностями, факторами, принципами, методами, средствами воспитания.

Социальные требования к личности становятся обоснованием содержания воспитания подрастающего поколения вообще и, в том числе, в высшем учебном заведении. Первостепенными приоритетами, согласно Закону Российской Федерации «Об образовании», при-

знаются гражданская ответственность и правовое самосознание, духовность и культура, инициативность, самостоятельность, толерантность, способность к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Реалии жизни детерминируют принципы построения воспитательного процесса в вузе. Период обучения, в котором закладывается фундамент общей культуры, – самый сложный процесс, когда трудно сохранить ориентир на «доброе и вечное». Выходом из данной ситуации может стать специально организованный педагогический процесс, базирующийся на прочных связях образования и культуры, в результате которого должен сформироваться соответствующий уровень воспитанности выпускника педагогического вуза.

В ходе получения профессионального образования, которое представляет собой систему педагогических воздействий на человека со стороны общества, студент осваивает научные знания, умения и навыки, развивает личностные способности. Профессиональное образование представляет собой целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся определенных государством образовательных профессиональных уровней [2, с. 14].

Согласно Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года в основе изменений, происходящих в образовании, должны лежать не только обновление самого учебно-воспитательного процесса, но и актуализация общечеловеческих нравственных ценностей: совести, добра, справедливости, милосердия, духовности, патриотизма. Механизм перевода общественных ценностей во внутренний план индивида – одна из актуальных проблем педагогики высшей школы [3, с. 202].

Констатируется факт, что студенты при поступлении в высшее учебное заведение находятся на определенном этапе социализации, они прошли путь развития способностей, формирования основ мировоззрения, нравственных устоев, эстетических вкусов, идеалов, отношения к учебе, труду, миру, самим себе и т.д. Но процесс воспитания личности еще не завершен. Это благоприятный период для развития интеллекта, пересмотра и отработки ценностей, укрепления здоровья и физических сил. Эти обстоятельства необходимо учитывать при организации воспитательного процесса в вузе. Следовательно, одним из важнейших факторов формирования личности студента является воспитание как процесс передачи от старших поколений к младшим знаний, умений, способов мышления, нравственных, этических, правовых норм, взглядов и убеждений – словом, всего духовного наследия

человечества. Народы, государства выжили, окрепли и достигли современного уровня развития благодаря воспитанию, благодаря тому, что опыт предшествующих поколений использовался и приумножался последующими.

Мера воспитанности человека определяется широтой и высотой восхождения человека к общечеловеческим ценностям; степенью ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества и мерой руководства ими в поступках и действиях, а также уровнем приобретенных на их основе личностных качеств. О воспитанности человека можно судить по многочисленным показателям: по облику, речи, манере поведения в целом и характерным отдельным поступкам, по ценностным ориентациям, по отношению к деятельности и стилю общения.

С психологической точки зрения воспитанность проявляется в осмыслении действительности, в организации соответствующего поведения [8, с. 97]. При этом, в идеале, полная свобода выбора студента подчинена не внешней необходимости (требованиям общества, референтной группы или взрослого, педагогов и т. п.), а внутренней потребности. Изменения личности, связанные с накоплением знаний, жизненного опыта, широтой и глубиной ее переживаний и т. д., становятся основой для формирования компонентов воспитанности, придающих личности качественную определенность. Это подтверждает необходимость систематичности в воспитании будущего педагога: наряду с формированием сознания и поведения надо уделять должное внимание формированию чувств как важнейшего источника побуждения личности к нравственным действиям и поступкам.

Воспитание наряду с обучением, развитием и психологической подготовкой призвано формировать будущего специалиста как гражданина, патриота, обладающего комплексом ценностей, идей, нравственных и значимых качеств, необходимых для реализации в будущем своих профессиональных функций. Решению этих задач соответствует и содержание воспитания студентов педагогического вуза, включающее в качестве составных частей патриотическое, духовно-нравственное, социально-правовое, эстетическое, семейное, экологическое, физическое и другие виды воспитания, реализующихся с учетом непосредственных задач, средств, методов взаимодействия преподавателя и обучающихся.

Процессуальная сторона воспитания как подсистемы педагогического процесса выражается характером взаимодействия между его субъектами и объектами. Взаимосвязи между ними сложны и многообразны. Общение в образовательной среде педагогического вуза фактически составляет основной механизм взаимодействий. Особое

внимание в должно уделяться формированию системы отношений студента к миру, самому себе, развитию способности самоопределения в ситуациях нравственного выбора, навыков профессионального решения педагогических задач. В педагогическом вузе должны быть созданы условия для такого взаимодействия личностей и групп, в основе которого лежит диалог. Он эффективен как прием обучения и воспитания и существует как наиболее благоприятная форма отношений субъектов учебного процесса. Целесообразно при этом учитывать возможности коллектива по отношению к личности студента. Коллектив – сложное объединение педагогов и обучающихся в рамках высшего учебного заведения, между которыми существуют самые разнообразные по своему содержанию и характеру субъектно-объектные связи и зависимости. Сложившиеся в коллективе отношения, по сути дела, определяют его педагогическую эффективность, характер и силу его воздействия на личность. Коллективные отношения влияют не только на отношения студента к внешнему миру, к другим людям, но и на его нравственный облик в целом, на воспитание отдельных чувств, на развитие индивидуальных качеств и свойств, склонностей и способностей, на формирование характера, отношения к жизни.

Профессиональное педагогическое образование – это открытая система, позволяющая студенту самостоятельно открывать общечеловеческие ценности, на их основе – ставить цели и саморазвиваться. Педагогический вуз обладает возможностью привести в соответствие цель, задачи, формы, средства воспитания и потребности, интересы, особенности личности. Готовность преподавателя, куратора, ведущего воспитательную работу со студентами, встать на место обучающегося и взглянуть на мир его глазами, способны придать их общению искренность и открытость, содержательность и глубину. Это, в свою очередь, обуславливает формирование у будущего учителя гуманной педагогической позиции, развитие его социально значимых качеств, подготавливает к ориентации на диалог и самоизменение, к рефлексии личностного и профессионального поведения.

Литература

1. Амонбаева, Л. И. Парадигма проблемы воспитания (к конспекту научного исследования) [Текст] / Л. И. Амонбаева. // Наука и образование. - 2001. – № 3. – С. 47–50.
2. Батурина, Г. И. Введение в педагогическую профессию [Текст] / Г. И. Батурина, Т. Ф. Кузина. – М., 1999. – 234 с.
3. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию [Текст] : курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, 2002. – 336 с.

4. Глебов, А. А. Воспитание патриотизма, толерантности и культуры межнационального общения [Текст] / А. А. Глебов. – Волгоград : Перемена, 2004. – 198 с.
5. Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования [Текст] / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Логос, 2000. – 224 с.
6. Педагогический словарь [Текст] / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 560 с.
7. Сериков, В. В. Теоретико-методологические проблемы современного воспитания // Сб. научн. трудов [Текст] / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 2004. – 294 с.
8. Табунс, А. А. Ценностные ориентации и мотив поведения [Текст] / А. А. Табунс. – М. : Просвещение, 1999. – 125 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СООТВЕТСВИИ С НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМОЙ

ПОПОВА Т. Н.

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

Современная геополитическая ситуация, интеграция российского общества в мировое культурно-экономическое пространство, задают не только новые ценностно-смысловые ориентиры, но и новые требования к поведению и деятельности людей. В изменившихся условиях человек в профессиональной сфере все чаще становится участником межкультурного диалога, а реалии сегодняшнего дня требуют от профессиональной школы подготовки специалиста, способного анализировать научные идеи и концепции в широком международном контексте, сравнивать существующее положение дел в науке и практике с передовыми идеями, видеть исторические корни и преемственность этих идей как в интракультурном, так и в интеркультурном аспектах. Это означает, что в подготовке современного специалиста актуальным становится формирование интегративных качеств, способствующих установлению взаимопонимания между народами и обеспечивающих доступ к многообразию мировой политики и культуры в целях дальнейшего профессионального и личностного роста.

В настоящее время перед учебными заведениями стоит двойственная задача – поддержание языкового и культурного разнообразия общества, с одной стороны, и способствование взаимодействию меж-

ду мировыми языками и культурами в контексте все расширяющейся интеграции – с другой. Необходимость коммуникации требует содействия распространению знаний, развития многоязычной поликультурной компетенции. Современные образовательные программы должны отвечать новым лингвистическим и культурным требованиям.

В данных условиях возрастают требования к системе обучения иностранным языкам, целью которого в рамках языкового вуза является подготовка студентов к активному и полноценному сотрудничеству в современном поликультурном мире средствами иностранного языка. С одной стороны, иностранные языки находятся в ряду дисциплин, которые призваны не только развивать у будущего специалиста различные виды коммуникативной деятельности на языке, но и приобщить его к мировой культуре и истории. С другой стороны, иностранный язык как учебная дисциплина отличается от всех остальных предметов, изучаемых в высшей школе, целями обучения. Конечный результат обучения иностранному языку – не приобретение теоретических знаний, не создание системного представления об иностранном языке, а формирование у обучающихся практических навыков устной и письменной речи, слушания, понимания и чтения, умения применять эти навыки для решения коммуникативных задач.

Однако, если изучение иностранных языков трактовать как процесс взаимодействия культур, то первоочередной теоретической задачей является конкретизация содержания национальной (родной) культуры, подлежащая к усвоению в ходе изучения иностранного языка. Концентрация внимания на овладении иноязычной культурой (в ущерб культуре национальной) может стать помехой для «взаимодействия» культур.

В процессе овладения иностранным языком учащиеся сталкиваются с необходимостью решения учебных задач, которые требуют от них не только поиска путей решения, но и совершения определенных речевых действий. Кроме учебной (образовательной) области применения иностранного языка, выделяются еще социальная, личная и профессиональная.

В стратегии модернизации российского образования заявлено о необходимости введения компетентного подхода в образовании. Компетентный подход в подготовке специалистов предполагает не простую трансляцию знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, а формирование у будущих педагогов профессиональной компетентности. Иными словами, основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке

труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной профессиональной мобильности.

Любая модель обучения строится исходя из определения компонентного состава профессиональной компетенции, которая выступает как ее центральный системообразующий элемент.

Социально-профессиональная компетентность – это совокупная интегральная личностная характеристика человека, получившего квалификацию и характеризующегося профессионализмом.

Социально-профессиональная компетентность – это совокупное, формируемое на базе интеллектуальных (в частности, мыслительных) способностей и личностных свойств личностное качество человека, позволяющее определить его как компетентного в своей области.

Социально-профессиональная компетентность в ее модельном представлении включает несколько блоков: 1) блок интеллектуальных, мыслительных действий как характеризующих человека способностей; 2) блок личностных свойств как развиваемых в процессе обучения бытийных характеристик человека.

Эти два блока служат базой, предпосылкой формирования социально-профессиональной компетентности; они должны быть сформированы до профессионального обучения, в котором они только развиваются.

При этом необходимо отметить фиксированную в 2003 году трактовку компонентной структуры компетентности, согласно которой:

- а) компетентность шире знаний и умений, она включает их в себя;
- б) компетентность включает эмоционально-волевою регуляцию ее поведенческого проявления;
- в) содержание компетентности значимо для субъекта ее реализации;
- г) являясь активным проявлением человека в его деятельности, поведении, компетентность характеризуется мобилизационной готовностью как возможностью ее реализации в любой требующей этого ситуации.

Совет Европы выделяет пять базовых компетенций, необходимых сегодня любым специалистам. В контексте подготовки преподавателей иностранного языка они приобретают особое значение.

1. Политические и социальные компетентности, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов.

2. Компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе, призванные препятствовать возникновению ксенофобии, распространению климата нетерпимости и способствующие как пониманию различий, так и готовности жить с людьми других культур, языков и религий.

3. Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, важным в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими владеет, грозит изоляция от общества. К этой группе общения относится владение несколькими языками, принимающее все возрастающее значение.

4. Компетенции, связанные с возникновением общества информации. Владение новыми технологиями, понимание их силы и слабости, способность критического отношения к распространяемым по каналам СМИ и Интернет информации и рекламе.

5. Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, не только в профессиональном плане, но и в личной и общественной жизни.

Следующие требования сформулированы в стандарте к выпускникам: обладает высоким уровнем развития теоретического мышления, способностью соотнести понятийный аппарат изученных дисциплин с реальными фактами и явлениями профессиональной деятельности, умением творчески использовать теоретические положения для решения практических профессиональных задач; владеет системой представлений о связи языка, истории и культуры народа, о функционировании и месте культуры в обществе, национально-культурной специфике стран изучаемого языка и своей страны; владеет системой представлений о языковой системе как целостном, исторически сложившемся функциональном образовании, социальной природе языка, роли языка в жизни общества; практически владеет системой изучаемых иностранных языков и принципами ее функционирования применительно к различным сферам речевой коммуникации, понимает особенности межличностной и массовой коммуникации, речевого воздействия.

Однако, в приведенном перечне отсутствуют специфические требования к уровню сформированности профессиональных умений и навыков преподавателей языков и культур. Анализ вышеизложенного свидетельствует о коренном изменении требований к уровню владения иностранным языком выпускников педагогического вуза в условиях интеграции, глобализации и информатизации, а следовательно к уровню профессиональной компетентности в соответствии новой образовательной парадигмой.

Исходя из всего вышесказанного, можно дать следующее определение профессиональной компетенции выпускником языкового вуза: это система лингвистических, социолингвистических, культурных, стратегических и дискурсивных знаний, умений и навыков, позволяющих коммуникантам эффективно взаимодействовать в конкретных социально детерминированных коммуникативных ситуациях, а также владение навыками и способность применять имеющиеся знания в области педагогики, психологии и методики преподавания иностранного языка.

Новая образовательная парадигма, призванная обеспечить образовательные потребности XXI столетия, парадигма продуктивного развивающегося образования – помимо учета общемировых тенденций в обучении иностранным языкам, определяет существенные изменения роли и характера деятельности преподавателя иностранного языка. Ряд исследователей (И. И. Халеева, Н. Д. Гальскова, Н. Ф. Коряковцева, Е. Н. Соловова, В. В. Сафонова, К. С. Махмурян) справедливо отмечают, что преподаватель, реализующий инновационный подход в обучении иностранному языку, становится старшим опытным товарищем, сотрудничающим с учащимися в процессе решения учебных и образовательных задач.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ ПРОГРАММИСТА-ТЕХНИКА

ДЖАБАСОВА Н. В.

г. Белоярский ХМАО-Югра, Белоярский профессиональный колледж

В нашей стране идет глубокий и, в какой-то степени, противоречивый процесс преобразования во многих сферах (экономической, социальной, политической и т. д.). При этом изменения в общественном развитии в сторону рыночной экономики и становление демократии поставили перед системой образования сложные проблемы, решение которых осуществляется на фоне «скачкообразного» развития экономического производства, а также в условиях пересмотра ценностей. Грамотных квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена остро не хватает во всех отраслях народного хозяйства. Однако, получив диплом, молодой человек приходит на работу и начинает учиться заново. Такое положение дел не устраивает никого – ни работодателей, ни самих выпускников, которым трудно найти рабочее место. В последние годы система среднего профессионального

образования пробует новые подходы и технологии обучения, призванные повысить его качество. В порядке эксперимента было решено опробовать у нас европейскую модель профподготовки, а именно методику обучения по модульным программам. Формирование модульных программ предполагает наличие постоянной обратной связи с работодателями, чтобы иметь информацию об их требованиях к умениям и знаниям работников.

В предисловии Министра информационных технологий и связи Российской Федерации Л. Д. Реймана к брошюре «Профессиональные стандарты в области информационных технологий» говорится, что «сегодня в сфере информационных технологий трудится порядка 865 тысяч специалистов во всех регионах России, зарплата которых, как правило, в два раза превышает среднюю зарплату в том же регионе. Однако отрасли не хватает еще около 190 тысяч квалифицированных работников. С развитием инновационной экономики и рынка информационных технологий потребность в ИТ-специалистах будет только расти, поэтому важно, чтобы преподаватели готовили студентов с учетом требований и пожеланий работодателей. Это послужит гарантией для молодых людей получить интересную и хорошо оплачиваемую работу».

В связи с этим возникает ряд проблемных вопросов: каким должен представляться состав профессиональных компетенций, удовлетворяющий требованиям работодателей и формируемый на всех этапах получения специальности; каковы должны быть составляющие оптимальной технологии обучения и организации образовательной деятельности в среднем профессиональном образовании, которая позволяет приблизить профессиональную подготовку техникув-программистов к требованиям работодателей.

Ответы на эти вопросы мы можем получить из профессиональных стандартов и федерального государственного образовательного стандарта.

Оценка компетентности сотрудника основана на профессиональных стандартах, на его способности справляться с должностными обязанностями, именно на них и должно ориентироваться профессиональное образование. Но на данный момент времени обнаруживается противоречие: подготовка техника-программиста ориентирована на формирование требуемого уровня образованности, тогда как оценка профессиональной компетентности в производственных условиях осуществляется с точки зрения профессиональных компетенций и выполнения профессиональных функций.

Необходимость подготовки профессионально-компетентного

техника-программиста, который в настоящее время востребован во всех секторах рынка производства и услуг, привела к переосмыслению цели профессиональной подготовки и средств её достижения.

На данный момент времени перед учебными заведениями среднего профессионального образования остро стоит проблема поиска компромисса между требованиями работодателей (профессиональный стандарт) и требованиями к уровню образованности (федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования).

В период 80-х годов введены квалификационные характеристики как попытка моделирования профессиональной деятельности на государственном уровне (ФГОС СПО первого и второго поколения), в основе которых лежит определение общей характеристики деятельности и развернутая предметно-специализированная направленность содержания. Это привело к развитию и моделированию профессиональной деятельности на основе компетентного подхода. Сейчас мы находимся на пороге внедрения стандарта третьего поколения, поэтому кажется интересным ответ на вопрос: «станет ли стандарт третьего поколения тем самым компромиссом между работодателем и учебным заведением?».

Анализ профессиональных стандартов, показал, что средние профессиональные образовательные учреждения могут готовить специалистов по следующим профессиям:

- программист;
- специалист по информационным системам;
- специалист по системному администрированию;
- менеджер по продажам решений и сложных технических систем;
- специалист по информационным ресурсам.

Выполним сравнительный анализ квалификационных требований перечисленных в профессиональном стандарте для специалистов в области информационных технологий и профессиональными компетенциями, которыми должен обладать техник – программист согласно федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения.

Таблица 1

Сравнительный анализ квалификационных требований

	230115 Программирование в компьютерных системах	Специалист по информационным системам	Программист	
Формируемые профессиональные компетенции	Разработка программных модулей программного обеспечения компьютерных систем	Программирование в ходе разработки информационной системы. Проведение внутреннего тестирования информационной системы. Формирование внутренней документации по результатам выполнения работ Участие в создании документации по эксплуатации информационной системы	Участие в интеграции программных компонент в единое целое Анализ и оптимизация кода с использованием инструментальных средств для повышения качества изделий и производительности разработки Разработка тестовых наборов и тестовых процедур Разработка и ведение проектной и технической документации по порученным задачам Участие в измерении характеристик программного проекта	Должностные обязанности
	Разработка и администрирование баз данных			
	Участие в интеграции программных модулей	Настройка параметров информационной системы. Проведение обучения пользователей информационной системы. Участие в экспертном тестировании информационной системы на этапе опытной эксплуатации		
		Техническое сопровождение информационной системы в процессе ее эксплуатации		

Как видно из таблицы, образовательный стандарт по специальности 230115 «Программирование в компьютерных системах» полностью удовлетворяет требованиям работодателей в при подготовке специалиста с профессией «Программист», но выпускники этой специальности могут также претендовать на работу по профессии «Спе-

циалист по информационным ресурсам», но для этого им необходимо обладать профессиональной компетенцией «Сопровождение программного обеспечения компьютерных систем». Отсюда следует, что для повышения конкурентоспособности выпускника необходимо обучить его дополнительным компетенциям. С этой целью в ФГОС предусмотрено введение дополнительных профессиональных модулей в рамках, которых ведётся подготовка по востребованным направлениям.

Этот пример позволяет утвердительно ответить на поставленный вопрос. Действительно федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения имеет право быть. И возможно переход на новый стандарт позволит образовательным учреждениям готовить специалистов востребованных на рынке труда.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИВАНЧЕНКО И. В.

г. Железноводск Ставропольского кр., Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Железноводске

Современная система образования призвана на всех своих уровнях развивать потенциал педагога, его высокий интеллект, способность активного преобразования отношений к себе, к своей деятельности, к жизни в целом. А это требует, чтобы профессиональная деятельность педагога способствовала развитию личности, становлению ее как субъекта и стратега собственной жизни. Решение этих задач обостряет противоречия между динамичными изменениями в реальной жизни, инновациями и консерватизмом традиционной системы образования. В связи с этим возникает необходимость подготовки педагога к инновационной деятельности, раскрытию инновационного потенциала педагога.

Создание условий для развития преподавательского потенциала, включенности педагога в процессы непрерывного образования является актуальной задачей как для образовательных учреждений, так и муниципального уровня управления образованием. Считаем необходимым отметить, что непрерывное образование все чаще рассматривается и учеными (В. С. Лазарев, В. А. Сластенин, Л. С. Подымова), и управленцами не как средство адаптации к изменившимся условиям, а как механизм подготовки педагога к преобразующей деятельности.

Процесс раскрытия инновационного потенциала педагога, реализующего инновационную деятельность, происходит за счет его участия в инновационной деятельности и специально организованных рефлексивно-аналитических, проектировочных и образовательных мероприятиях (событиях). Процесс раскрытия инновационного потенциала педагога, занимающегося инновационной деятельностью, должен быть организован как непрерывный процесс достижения поставленных образовательных задач и оформления новых.

Причем образование педагога должно строиться на основе сочетания принципов непрерывности образования, индивидуализации образовательных целей и программ, коллективной природы и сетевой организации образовательного процесса с учетом проблем и достижений инновационной деятельности учителя [1].

Непрерывность образования становится основополагающим принципом образовательной системы и участия в ней человека на протяжении всего процесса его жизнедеятельности.

Необходимым условием реализации инновационной деятельности образовательного учреждения является целенаправленная работа, обеспечивающая готовность педагога к осуществлению инновационной деятельности. Актуальность этого подтверждают Г. И. Герасимова, Л. В. Илюхина, которые справедливо отмечают, что «...инновация – это целенаправленная реализация того потенциала, который заключен в творчестве личности» [3, с. 91]. Поэтому важным является выявление сущности творчества как основы инновационной деятельности. Творчеством принято называть деятельность людей, благодаря которой природный и социальный мир преобразуется в соответствии с целями потребностями человека на основе объективных законов деятельности [4, с. 57-58]. В этом смысле, если у педагога есть деятельность и характернее преобразующий, то его надо относить к человеку, осуществляющему педагогическое творчество.

С объективной точки зрения, творчество определяется конечным продуктом – открытием и оценивается его социальной значимостью. И эта линия в сфере образования представлена и деятельностью педагогов-новаторов.

Подход к раскрытию инновационного потенциала педагога основывается на представлениях о строительстве будущего М. В. Раца и М. Т. Ойзермана, понимаемом как прогнозирование, программирование проектирование, планирование субъектами своего будущего (будущее жизни).

Строительство будущего, по мнению авторов, является занятием непрерывным и бесконечным, так как при реализации замыслов пере-

сматриваются, корректируются планы и программы, и весь цикл повторяется заново: проект – прогноз – план, программа – реализация.

Таким образом, инновационная деятельность нами рассматривается как ситуация строительства будущего, в которой необходима работа «по прорисовке» (пониманию образа) этого будущего и по организации процесса профессионального становления субъекта, который это будущее может реализовать. Работа по производству и воспроизводству субъекта этой деятельности осуществляется параллельно (одновременно) со строительством будущего (в нашем случае инновационной деятельностью) и позволяет разрешать индивидуальные образовательные дефициты, возникшие в процессе строительства будущего.

Реализация принципа непрерывности образования на этапе дополнительного профессионального образования предполагает, что любую жизненную ситуацию педагог превращает в образовательную для себя за счет освоения рефлексии и способов самообразования, овладевая которыми он может самостоятельно «образовываться» в течение всей сознательной жизни. Проявлением непрерывности образования является также преемственность индивидуальной образовательной программы педагога в разные промежутки времени (периоды профессиональной жизни).

Образовательные цели и задачи должны быть максимально индивидуализированы, что проявляется через составление и реализацию индивидуальных образовательных программ педагогов, а также через коллективную работу.

Основными процессами, позволяющими реализовать условия, являются самоопределение и специально организованная реализация индивидуальных образовательных программ.

Самоопределение – это непрерывный процесс достижения, поставленных образовательных целей и задач, а также оформления новых. Организация процедуры самоопределения может осуществляться в форме рефлексивных семинаров на «входе» в пространство деятельности школы, реализующей инноватику. Находясь в рефлексивной позиции, педагог устанавливает связи между разными моментами, фактами собственной профессиональной деятельности, но именно образовательные потребности обнаруживаются, когда обусловленность достижений и затруднений педагога сопоставляется с его актуальными качествами (знаниями, опытом, мастерством). Когда это делает сам педагог для себя – это акт, момент самообразования, самоуправления, самоорганизации. Субъект сам себя познает, сам ставит образовательные задачи и сам думает, как их решить [2].

Для реализации индивидуальных образовательных программ необходима образовательная среда, в которой для каждого участника есть возможность за счет взаимодействия с другими реализовывать свою индивидуальную образовательную программу.

Образовательная среда понятие комплексное. В значительной степени ориентировано не столько на обучение, сколько непосредственно на учение. Среда становится образовательной тогда, когда появляется субъект, который превращает ситуацию в образовательную для себя. Поэтому одна и та же среда может быть образовательной для одного и абсолютно нейтральной в этом смысле для другого, каждый имеет возможность самостоятельно формировать свою образовательную среду в границах определенного образовательного пространства.

Таким образом, сущность процесса раскрытия инновационного потенциала педагога состоит в разрешении индивидуальных образовательных дефицитов, возникающих в процессе осуществления инновационной деятельности. Данный процесс предполагает обогащение знаний и умений педагога, формирование профессиональной компетентности, необходимой для успешного осуществления инновационной деятельности посредством составления и реализации индивидуальных образовательных программ.

Литература

1. Адольф, В. А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления [Текст] : монография / В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина. – Красноярск : Поликом, 2007.
2. Горенков, Е. М. Учитель как субъект инновационного потенциала школы [Текст] / Е. М. Горенков // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 1.
3. Герасимов, Г. И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы [Текст] / Г. И. Герасимов, Л. В. Илюхина. – Ростов н/Д., 1999.
4. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] – М., 2002.

**ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ
АВТОМОБИЛЬНО-ДОРОЖНОГО ИНСТИТУТА С ИСПОЛЬ-
ЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ****ВЕЗИРОВ Т. Г., АГАХАНОВА Р. А.**

г. Махачкала Респ. Дагестан, Дагестанский государственный
педагогический университет

В меняющемся мире система образования формирует такие новые качества выпускника, как инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность. Воспитание такой социально и профессионально активной личности требует от педагогов современного образовательного учреждения применения совершенно новых методов, приемов и форм работы. Появляется понятие компетентный специалист.

Компетентность является системой и включает основные взаимосвязанные взаимодополняющие компоненты: знания, умения, навыки, способы деятельности, личностные свойства, которые востребованы самой системой. Основопологающим компонентом является практическая сторона: умения, навыки, способы деятельности.

Модернизация системы образования требует решения проблемы, связанной с внедрением новых технологий обучения и воспитания. Одним из условий положительного решения данной проблемы становится информационная компетентность будущего специалиста.

Формирование информационной компетентности на современном этапе развития образования следует рассматривать, как одну из приоритетных задач профессиональной подготовки будущего специалиста, как интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических

знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности, в том числе и учебной.

По мнению автора работы, формирование информационной компетентности предполагает [1]:

- освоение знаний и умений из области информатики и информационно-коммуникационных технологий;
- развитие коммуникативных способностей;
- умение ориентироваться в информационном пространстве, анализировать информацию.

Использование в учебном процессе электронных средств ведет к пересмотру методов и форм обучения в вузе, к анализу и новому пониманию дидактического процесса, установлению новых принципов обучения.

Применение электронных средств обучения в образовательном процессе остается редкостью, ощущается острая потребность дидактических разработок и научно обоснованных практических рекомендаций по их применению.

При использовании на занятиях электронных средств обучения наблюдается:

- экономия времени преподавателя и студентов;
- увеличение темпа обучения;
- усиление практической составляющей лабораторных занятий;
- использование индивидуального, дифференцированного подходов на занятиях;
- выбор индивидуального темпа обучения;
- повышение мотивации обучения;
- стимулирование познавательной деятельности.

Нами разработана модель формирования информационной компетентности студентов автомобильно-дорожного института с использованием электронных средств обучения, включающая следующие компоненты:

- мотивационная – наличие мотива достижения цели, готовность и интерес к работе, постановка и осознание целей информационной деятельности;
- когнитивная – наличие знаний, умений и способности применять их в профессиональной деятельности, анализировать, классифицировать и систематизировать электронные средства;

– операционно-деятельностная – демонстрирует эффективность и продуктивность информационной деятельности, применение информационных технологий на практике;

– рефлексивная – обеспечивает готовность к поиску решения возникающих проблем, их творческому преобразованию на основе анализа своей профессиональной деятельности.

Формирование информационной компетентности будущих специалистов является важной составляющей их профессионализма.

Сегодня особое внимание в вузовском обучении уделяется самостоятельной работе студентов. Для активизации самостоятельной работы студентов нами используются различные формы, методы и средства обучения, в том числе и информационные технологии, в частности, электронные средства обучения.

Одним из наиболее популярных компьютерных средств формирования информационной компетентности стали электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК), позволяющие реализовать функции обучения, самообучения, демонстрации изучаемого материала, тренировки в применении изученного материала, контроля и самоконтроля, систематизации усвоенных знаний и являющиеся таким образом многоцелевым средством обучения.

Нами разработан электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) «Вычислительная техника и сети», имеющую следующую структуру:

1. Рабочая программа.
2. Конспекты обзорных лекций.
3. Презентации по лекциям.
4. Практические задания для самостоятельной работы студентов.
5. Тесты.
6. Основная и дополнительная литература.
7. Глоссарий.

Данный электронный учебно-методический комплекс нами апробируется на факультете дорожного строительства и экономики Махачкалинского филиала Московского автомобильно-дорожного института (Государственного технического университета).

Литература

1. Пестов, С. А. Информационная компетентность [Текст] // Новые информационные технологии в образовании: Материалы междунар. науч.-практ. конф. / С. А. Пестов. – Екатеринбург. – 2008. – С. 162–163.

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

КОМАРОВА Е. В., ВОЛЬХИН С. Н.

г. Москва, Российский государственный социальный университет

В настоящее время как никогда ранее актуальным направлением в педагогике профессионального образования является разработка информационных ресурсов для дистанционного обучения специалистов социальной сферы.

Внедрение дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс вузов, готовящих специалистов социальной работы, сопряжено с поиском путей по разрешению ряда проблем объективного и субъективного характера. В числе первых выделим наиболее значимые для России: недостаточная разработанность нормативно-правовых оснований, позволяющих осуществлять вузовскую подготовку будущих специалистов в дистанционном формате; недостаточная развитость в пределах России единой информационно-образовательной среды, выступающей значимым условием при реализации дистанционных форм подготовки специалистов социальной работы. Хотя в последнее время в этом направлении активизировалась деятельность по реализации основных положений программы «Развитие единой образовательной информационной среды».

Проблемы субъективного характера мы соотносим с основными субъектами образовательного процесса – преподавателями и студентами. Что касается преподавателей, то включение в образовательный процесс дистанционного обучения или его отдельных элементов связано для них, с одной стороны, со значительным объемом научно-методической работы, а с другой – с отработкой непривычных алгоритмов взаимодействия со студентами. Остановимся только на одном из аспектов. Так, например, помимо традиционной подготовки учебного курса (отбор содержания и его представление в виде взаимоувязанных и логически целостных блоков, подбор основной и дополнительной литературы, разработка инструментов контроля уровня усвоения знаний, умений и навыков студентов и т. п.), преподавателю необходимо спроектировать «дизайн» дистанционного курса, начиная с выбора программной оболочки, в которой конструируется учебный курс, и заканчивая обоснованным выбором средств мультимедиа. Кроме этого преподаватель проектирует образовательную траекторию студента, в основе которой лежит предельно детализированный ка-

лендарь (даты и время проведения групповых форумов и видеоконференций, режим переписки по электронной почте, график и формы индивидуального и группового контроля и др.).

Изменение содержания деятельности преподавателя, таким образом, связано не только с кардинальной перестройкой всех звеньев образовательного процесса (принципов отбора учебного материала, его отображения на электронных носителях, организации управления процессом учения), но по времени более трудоемко. Так, по мнению В. П. Голубевой, создание нового дистанционного курса требуют примерно в два раза большего времени, чем при его традиционной подготовке к работе в аудитории [1].

С рядом специфических проблем сталкивается и студент. Сегодня студенты, обучающиеся в системе дистанционного образования (ДО) по специальности «Социальная работа», – это не только молодежь, но и люди среднего возраста, имеющие семью, достойную работу, но нуждающиеся в новых знаниях или в новой специальности (специализации), – довольно большая категория людей не только из крупных городов, но и из поселков, деревень, поскольку специалист по социальной работе востребован везде. Студент системы ДО должен иметь свободный доступ к оборудованному рабочему месту, включающему компьютер с выходом в Интернет, причем, в идеале, связь должна быть «цифровой». Но персональные компьютеры есть далеко не у всех студентов.

Вторую группу проблем для студентов мы видим в том, что все предшествующие годы учебы формировали у них навыки работы с бумажными носителями учебной информации. Исследования В. П. Голубевой показали, что значительное большинство студентов, обучавшихся в дистанционном формате, работали не с текстами на экране монитора, а с их «бумажными» эквивалентами. Свою приверженность текстам на бумажных носителях студенты объясняли: а) многолетней привычкой; б) неудобством работы с ограниченным объемом текста на экране монитора и, следовательно, необходимостью постоянных его «прокруток». Указанная приверженность традиционным, бумажным носителям информации обусловлена, на наш взгляд, и другими факторами. Один из важнейших – это особенности и различия психических механизмов восприятия информации, предъявленной в «электронной» и «бумажной» формах. Кроме того, при дистанционном обучении минимизирован акустический канал передачи информации, в то время как в учебной аудитории, будь то школа или вуз, она в основном передается голосом (вербально). Если среди студентов дистанционной формы обучения велик процент так называемых «аку-

стиком», «аудиалов» (обучающихся, хорошо воспринимающих преимущественно слуховую информацию), то освоение информации визуально (с экрана компьютера) им дается нелегко. Немаловажным нам представляется также недостаточный уровень сформированности у студентов навыков самостоятельной работы с учебными текстами.

Однако несмотря на ряд проблем развития дистанционного обучения, оно, безусловно, является перспективным и позитивным направлением развития образовательных технологий, привлекательным для многих обучающихся. Так, в частности, если сознание студента (будущего специалиста социальной сферы), обучающегося дистанционно, ориентировано на самостоятельную работу, на получение информации не в готовом виде, а в режиме диалога в системе «преподаватель – компьютер – обучающийся – компьютер – преподаватель», то можно сказать, что такой студент, привыкший учиться по дистанционной форме, способен обучаться непрерывно всю жизнь.

Организационно-методическими подходами к разработке моделей информационных ресурсов для дистанционного обучения по направлениям социального образования являются: антропологический подход (учет психовозрастных и социально-психологических особенностей личностно-профессионального развития обучающихся при разработке содержания и методики работы с программными Интернет-продуктами для дистанционного обучения); индивидуально-ориентированный подход (создание в процессе дистанционного обучения специалистов социальной сферы условий для выбора каждым обучающимся индивидуальной образовательной траектории); системный подход к разработке информационных ресурсов, вариативных модулей программ и методических рекомендаций по дистанционному обучению по направлениям социального и педагогического образования (комплексность электронных информационных ресурсов для теоретической и практической профессиональной подготовки специалистов социальной сферы); интегративный подход, обеспечивающий взаимосвязь содержательно-методического наполнения теоретических и практических модулей социального и педагогического образования; эргономический подход к компоновке и временным интервалам подачи учебной информации, позволяющий обеспечить рациональное взаимодействие обучающегося и компьютерной техники.

Компетентностно-квалиметрическая концепция разработки моделей информационных ресурсов для дистанционного обучения по направлениям социального образования базируется на современных профессионально-образовательных парадигмах подготовки специалистов в условиях дистанционного обучения: компетентностной пара-

дигме (профессиональное становление будущего специалиста в период его дистанционной подготовки базируется на овладении им совокупностью базовых профессиональных компетенций, необходимых и достаточных для достижения оптимального уровня функционально-профессиональной грамотности); парадигме личностно-ориентированного образования (признание уникальности личности каждого студента, создание условий в системе дистанционного обучения для развития и саморазвития профессионально-индивидуального и творческого потенциала будущего специалиста); деятельностной парадигме (формирование основ профессионализма будущего специалиста путем активизации различных видов деятельности студентов: учебно-познавательной, самообразовательной, практической учебно-профессиональной, учебно-исследовательской, научно-исследовательской; формирование и развитие системы умений и навыков по самоорганизации различных видов деятельности); социокультурной парадигме (развитие «человека культуры» (М. Библер), формирование основ профессиональной и развитие информационной культуры будущего специалиста); парадигме витагенного образования (базируется на активизации субъектного жизненного опыта обучаемого, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательно-профессиональных целях); парадигме самообразовательной деятельности (формирование самообразовательной культуры обучающегося, которая выражается в овладении им комплексом знаний, умений, способов общения в системе «человек – информация»; самообразовательная культура – важнейший компонент профессионально-личностной культуры; включает в себя общеучебную культуру, культуру диалога, индивидуальную мультимедиакультуру личности); контекстной парадигме (заключается в организации дистанционного обучения в контексте будущей профессиональной деятельности; посредством воссоздания в образовательном информационном контенте реальных связей и отношений, возникающих в трудовой сфере при решении конкретных профессиональных задач); парадигме квалиметрического мониторинга качества дистанционного образования (использование новейших достижений и технологий управления качеством профессионального образования в условиях дистанционного обучения; квалиметрический подход к анализу эффективности дистанционного образовательного процесса заключается в расширении номенклатуры диагностируемых осваиваемых профессионально важных знаний и умений).

Основные дидактические принципы дистанционного обучения по направлениям социально-профессионального образования: практи-

ческая ориентация содержания образования и методов организации совместной деятельности обучающихся и обучаемых; концентрическая организация содержания социально-профессионального образования и видов деятельности по овладению данным содержанием; интерактивность учебных материалов и способов взаимодействия субъектов образовательного процесса в системе ДО; самоорганизация деятельности обучающихся как главных субъектов дистанционного образования; диалогичность педагогического взаимодействия в системе «тьютор – обучающийся в ДО»; рефлексивность как специально организованная деятельность студентов по анализу и осознанию содержания обучения; управляемое развитие мотивации обучения в системе ДО; многообразие форм и методов учебной деятельности студентов; модульность организации содержания образования и учебной деятельности студентов.

Одной из первоочередных задач преподавателей, работающих в системе ДО, становится подготовка учебного курса, способного обеспечить реализацию принципа интерактивного самообучения. На основе уже имеющихся источников или авторских оригинальных разработок преподаватель создает электронный учебно-методический комплекс по дисциплине. В создании электронной версии курса ему могут помочь ИТ-специалисты.

Существуют общие подходы к процессу создания электронного учебника для системы дистанционного обучения. Можно выделить несколько этапов его создания: аналитический (осуществляется анализ уже имеющихся учебников по данной дисциплине; определяется общий замысел, задачи, цели создания нового электронного учебника); стратегический (учет особенностей контингента обучающихся, выбор педагогических технологий, методов и средств обучения); тактический (создание композиции, общего плана построения электронного учебника, его детальный сценарий); технолого-конструкционный (формирование авторского коллектива, реализация, корректировка); внедренческий (апробация, контроль, диагностика, коррекция); прогностический (определение возможностей дальнейшего совершенствования учебника).

Алгоритм построения модульной программы курса для дистанционного образования по направлениям социального профиля можно представить в виде последовательности следующих шагов.

1 шаг. Сформировать комплексную цель модульной программы и определить требования к уровню усвоения содержания курса.

2 шаг. Выделить обобщенные научные данные дисциплины. В связи с этим определить названия i -го модуля, $i = 1, \dots, 9$, построить схему программы.

3 шаг. Сформулировать частные цели по модулю i .

4 шаг. Определить, соответствует ли уровень начальной подготовки, необходимой модулю i , полученным знаниям в модулях $= 1, \dots, i-1$.

Если «да», то перейти к следующему шагу 5, если «нет», то шагу 3.

5 шаг. Определить требования к уровню усвоения материала модуля i .

6 шаг. Проанализировать содержание модуля i .

7 шаг. Обеспечивает ли содержание модуля i готовность к дальнейшему обучению. Если «да», то перейти к следующему шагу 8, если «нет», то шагу 6.

8 шаг. Определить область задач, решаемых модулем i .

9 шаг. Отражены ли все проблемы в содержании модуля i . Если «да», то перейти к шагу 3 с новым значением индекса, если «нет», то шагу 6.

10 шаг. Откорректировать структуру и последовательность изложения модульной программы.

11 шаг. Обеспечивает ли совокупность частных целей по всем модулям реализации комплексной дидактической цели по всей программе. Если «да», то перейти к шагу 12, если «нет», то шагу 3.

12 шаг. Распределить время по модулям, а также суммарное время на модульную программу.

13 шаг. Подготовить методические рекомендации по модулю i , $i = 1, \dots, 9$.

14 шаг. В соответствии с целями модуля i разработать систему задач и упражнений и дифференцировать их по уровню сложности.

15 шаг. Обеспечить модуль i иллюстративными материалами.

16 шаг. Составить контрольные задания к модулю i .

17 шаг. Подготовить терминологический словарь и список литературы по модулю i .

18 шаг. Завершен ли модуль i по основным восьми элементам. Если «да», то перейти к шагу 13 с новым значением индекса, если «нет», то со старым значением индекса шагу 13.

19 шаг. Разработать итоговую систему контроля знаний, реализованную всей модульной программой.

20 шаг. Охватывает ли система контроля все стадии (текущего, рубежного, итогового) контроля. Если «да», то перейти к шагу 21, если «нет», то шагу 19.

21 шаг. Подготовить список литературы по всей программе и обеспечить одинаковую знаковую символику всего модульного курса.

Одной из важнейших педагогических задач при организации дистанционной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы является управление учебно-познавательной деятельностью студентов, развитие их интеллектуальных сил и способностей. Реализация этой задачи, осуществляемая как опосредованно, так и путем прямого педагогического воздействия, в практике электронного обучения имеет свои особенности.

Опосредованное управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся, заложенное в структуру курса, в аудиторном обучении поддержано вербальной формой, способствующей усвоению знаний, формированию и развитию соответствующих умений и навыков. Эквивалентом такой поддержки при самостоятельном освоении курса является инструкция по обучению; такую подробную и ясную инструкцию должен разработать преподаватель. Прямые педагогические воздействия в этом случае преподаватель может оказывать как в режиме реального времени, «on-line», так и в асинхронном режиме, «off-line». В режиме реального времени могут проводиться групповые или индивидуальные занятия и консультации с применением соответствующих технологий «on-line»-телеконференций или видеоконференцсвязи. Однако при ограниченных технических возможностях и необходимости минимизировать экономические затраты прямое управление учебно-познавательной деятельностью в электронном обучении осуществляется, в основном, путем «off-line»-телеконференций или с использованием электронной почты, обеспечивая переписку преподавателя с группой или с каждым обучающимся отдельно. В обоих случаях реализуется обязательный компонент процесса обучения – обратная связь, то есть диалог между обучающим и обучающимся. Как правило, у обучающихся часто возникают сходные, общие вопросы, поэтому преподаватель может организовать специальную базу наиболее общих вопросов и ответов на них, обеспечив удаленный доступ к ней, либо установить временной режим связи для ответа на присланные в определенный период времени вопросы. Очевидно, что в данном случае роль преподавателя заключается в непосредственном учебно-методическом сопровождении процесса обучения, в котором он выступает как преподаватель-консультант.

Эффективность реализации дистанционного обучения студентов по направлениям социального образования обусловлена наличием в образовательном учреждении следующих педагогических условий: методологических (научно-теоретическая обоснованность модели ор-

ганизации дистанционного обучения); нормативно-организационных (пакет локальных нормативных актов, регламентирующих различные стороны процесса дистанционного обучения и составленных на основе действующих федеральных законодательных документов); процессуальных (рациональное распределение содержания, форм и методов дистанционного обучения); дидактических (проектирование и использование учебно-методических комплексов); кадровых (психолого-педагогическая и научно-методическая подготовка специалистов, осуществляющих организацию дистанционного обучения).

Таким образом, дистанционное обучение по направлениям социального образования выступает в качестве эффективного средства профессиональной подготовки и развития личности специалиста социальной сферы, потенциально обеспечивает оперативную переподготовку кадров и доступность социально-профессионального образования для всех слоев и уровней работающих взрослых.

Литература

1. Голубева, В. П. Самореализация личности студента в условиях дистанционного обучения [Текст] : монография / В. П. Голубева. – Пермь : ПОИПКРО, 2006.

2. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М., 2008.

3. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) [Текст] / И. В. Роберт. – М., 2007.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БЕНЗА Е. В.

г. Гатчина Ленинградской обл., Государственный институт
экономики, финансов, права и технологий

Мы живём в эпоху информационного общества, основным признаком которого является особое отношение к информации. Информация сегодня – это ценнейший ресурс в различных сферах человеческой деятельности. Настоящим профессионалом сейчас считается че-

ловек умеющий ориентироваться в мире информации и информационных технологий.

В настоящее время в нашей стране проходит реформа образования. Она затрагивает все этапы образовательного процесса от начальной школы до высших учебных заведений. Перед специалистами в области образования ставятся задачи модернизации существующей системы, её дальнейшего прогрессивного развития, в том числе и с применением новейших информационных технологий. Использование информационных технологий в учебном процессе повышает эффективность подготовки специалистов различного уровня и, в целом, приводит к улучшению качества образования.

С 2006 года Государственный институт экономики, финансов, права и технологий в городе Гатчина принимает участие в проведении Федерального экзамена в сфере высшего профессионального образования (ФЭПО). Этот экзамен ежегодно проводит Национальное аккредитационное агентство в сфере образования. Цель его состоит в оценки знаний студентов в плане соответствия государственным образовательным стандартам при помощи компьютерного Интернет-тестирования. На основе полученных результатов по каждой дисциплине в отдельности и по ВУЗу в целом составляются аналитические справки. Это позволяет оценить качество подготовки студентов, выявить проблемные места и при необходимости откорректировать учебные курсы.

Участие в таком проекте предусматривает инновационный подход со стороны сотрудников ВУЗа к обучению и подготовки студентов. В настоящее время на кафедре «Информационные технологии» Государственного института экономики, финансов, права и технологий в городе Гатчина ведётся большая работа по адаптации разработанных учебных курсов по дисциплинам кафедры к требованиям Интернет-тестирования.

Сотрудниками кафедры рассматриваются несколько направлений. Первое – это использование информационных технологий при проведении лекционных занятий. Преподавателями кафедры при помощи пакета прикладных программ Microsoft Office созданы электронные лекционные курсы, например, по таким дисциплинам как «Информатика», «Информационные технологии в социально-культурном сервисе и туризме» и т. д. Это позволяет, при помощи проекционного оборудования и компьютера, во время лекционных занятий наглядно демонстрировать студентам работу рассматриваемого программного обеспечения, более ярко и полно иллюстрировать лек-

ционный материал и использовать (в режиме реального времени) Интернет-ресурсы.

Второе направление работы состоит в создании тестовой системы контроля знаний студентов по определённым разделам (дидактическим единицам) курсов. Необходимость такой системы обусловлена построением экзаменационных тестов ФЭПО. Поэтому студенты нашего ВУЗа после изучения каждого раздела дисциплины, например, курс «Информатика», проходят компьютерные тесты, которые составлены и реализованы в виде интерактивной программы преподавателями кафедры.

Отдельно хочется отметить ещё один аспект – создание электронных учебных пособий. В нашем учебном заведении существует факультет заочного образования. Поэтому создание электронных учебников ориентировано в большей степени именно на студентов заочной формы обучения. При разработке и реализации электронного издания автору приходится решать много вопросов. По нашему мнению, электронный учебник не должен представлять собой только текстовые файлы с иллюстрациями. Необходимо создавать интерактивные пособия, при помощи которых студенты могут в диалоговом режиме пройти обучение и закрепить полученные знания по выбранной дисциплине. Отсюда следует, что электронный учебник должен состоять из нескольких частей: справочный материал, обучающая часть и тестовые вопросы, необходимые для контроля усвоения пройденного материала. Форма представления электронного учебного пособия может быть любой, а инструменты, используемые для его создания, могут быть разные.

Сегодня, мы уверенно можем сказать, что подготовка студентов по приведенному выше сценарию достаточно эффективна. Проводя анализ результатов ежегодного Интернет-экзамена специалисты нашей кафедры сделали следующие выводы: увеличилось количество студентов усвоивших все разделы (дидактические единицы) учебного курса и на 10-20 % вырос средний балл оценки освоения дисциплины.

В заключении хочется отметить, что прогрессивное развитие образовательной системы России напрямую связано с информационными технологиями. Перед работниками образования стоят задачи научиться использовать новейшие достижения компьютерной техники в своей деятельности, модернизировать существующие разработки и создавать новые перспективные направления для улучшения качества образования.

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

МЕЛЬНИКОВА Н. В.

г. Константиновск Ростовской обл., Педагогический колледж

В Стратегии модернизации образования подчеркивается необходимость изменения методов и технологий обучения на всех ступенях, повышения роли тех, которые формируют практические навыки анализа информации, самообучения, стимулируют самостоятельную работу учащихся, формируют опыт ответственного выбора и ответственной деятельности. Поэтому сейчас много говорится о новой модели обучения, построенной на основе современных информационных технологий. Информационные технологии, рассматриваемые как один из компонентов целостной системы обучения, не только облегчают доступ к информации, открывают возможности вариативности учебной деятельности, ее индивидуализации и дифференциации, но и позволяют по-новому организовать взаимодействие всех субъектов обучения, построить образовательную систему, в которой ученик был бы активным и равноправным участником образовательной деятельности. Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс позволяет активизировать процесс обучения, реализовать идеи развивающего обучения, повысить темп урока, увеличить объем самостоятельной работы учащихся. Век компьютерных технологий набирает обороты и уже, пожалуй, нет ни одной области человеческой деятельности, где она не нашла бы свое применение. Педагогические технологии не остались в стороне от всеобщего процесса компьютеризации. Поэтому, мы считаем, что использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе является актуальной проблемой современного школьного образования, а также среднего профессионального образования.

На уроках русского языка и литературы, несомненно, необходимо расширять кругозор учащихся, повышать уровень их культурного образования, развивать языковые и коммуникативные навыки и умения. Обучение предполагает общение на уроке как между учителем и учащимися, так и общение учащихся друг с другом. Использование ИКТ позволяет погрузиться в другой мир, увидеть его своими глазами, стать как бы участником того или иного праздника.

Формирование информационной культуры личности на уроках русского языка и литературы базируется в первую очередь на образовательных и развивающих задачах изучения этих предметов. Компью-

терные технологии можно использовать на всех этапах работы: для организации повторения домашнего задания (фронтальный опрос по слайдам-вопросам); для объяснения нового материала (иллюстративная презентация); для закрепления материала и проверки учащихся на обобщающих уроках (тестовый контроль).

Студенты Константиновского педагогического колледжа (ГОУ СПО КПК) участвуют в создании проектов, создают презентации к рефератам, курсовым работам, пробным урокам, занимаются исследовательской работой в области информационных технологий.

Так, Горбунова Алена, студентка 3 «А» курса специальность 050709.52 Преподавание в начальных классах, занималась исследованием проблемы формирования информационной культуры учащихся на уроках русского языка и литературы при написании курсовой работы. Ею была определена актуальность исследуемой темы, обозначен методологический аппарат:

В последние годы во всем мире произошло осознание фундаментальной роли информации в общественном развитии, рассмотрение в широком социокультурном контексте таких феноменов, как информационные ресурсы, информатизации, информационное общество.

Современная система образования должна учитывать основные свойства и закономерности распространения информации: экспотенциальный рост, старение и актуализацию, рассеяние и концентрацию. Сегодня она призвана, прежде всего, формировать умение учиться, добывать информацию, извлекать знания. В этих условиях особое значение приобретает организация информационного образования и повышение информационной культуры личности.

Термин «информационная культура» сейчас широко используется в современном образовательном процессе. Данное понятие многозначное, существует целый ряд его определений в различных источниках. Краткая формулировка этого понятия может выглядеть таким образом: информационная культура личности – это умение человека ориентироваться в мире информации, находить нужную информацию и творчески ее перерабатывать.

Под информационной культурой личности понимается совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий.

Информационная культура базируется на традиционной и академической, включает в себя функциональную и информационную и тесно взаимосвязана с культурной грамотностью человека.

Ведущими образовательными направлениями, формирующими информационную культуру личности, в первую очередь являются языковые. Это:

- нормативное изучение русского языка;
- развитие коммуникативных навыков в процессе изучения предметов как гуманитарного, так и естественно-математического циклов;
- формирование понятийного аппарата при изучении всех учебных дисциплин;
- изучение двух иностранных языков до уровня коммуникативной компетенции;
- изучение языков программирования.

В связи с этим планируется разработать программу факультативного курса по русскому языку: «Формирование информационной культуры личности».

Цель нашего исследования: выявить оптимальные способы развития информационной культуры школьника.

Объект исследования: современные информационные технологии.

Предмет исследования: формирование информационной культуры учащихся на уроках русского языка.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность понятия информационной культуры старшеклассников.
2. Выявить способы формирования информационной культуры.
3. Систематизировать опыт работы с информационной культурой.
4. Разработать программу факультативного курса «Формирование информационной культуры личности».

Гипотеза: информационная культура успешно формируется на уроках русского языка, если: удовлетворяется познавательный интерес школьников, пополняется система знаний.

В результате использования информационных технологий на уроках русского языка у учащихся, по нашему мнению, наблюдается:

- повышение интереса к изучению русского языка;
- более полное усвоение теоретического материала;
- формирование умения структурировать теоретический материал и умение использовать полученные знания в процессе обучения;
- развитие логических операций: синтеза, анализа, обобщения, классификации, сравнения.

Задачи модернизации образования не могут быть решены без оптимального внедрения информационных технологий во все его сферы. Использование информационных технологий даёт толчок развитию новых форм и содержания традиционных видов деятельности, что ведёт к их осуществлению на более высоком уровне. Работа с компьютером должна быть организована так, чтобы с первых же уроков она стала мощным психолого-педагогическим средством формирования потребностно-мотивационного плана деятельности студентов и школьников, средством поддержания и дальнейшего развития их интереса к изучаемому предмету. Правильно организованная работа учащихся с компьютером может способствовать в частности росту их познавательного и коммуникативного интереса, что в свою очередь будет содействовать активизации и расширению возможностей самостоятельной работы обучаемых по овладению русским языком, как на уроке, так и во внеурочное время.

Широкая компьютеризация школьного обучения идёт нарастающими темпами. Это не только современные технические средства, но и новые формы преподавания, новый подход к процессу обучения. Перед современным учителем встаёт проблема поиска нового педагогического инструмента. В связи с этим возрастает потребность в учителях-словесниках, владеющих информационными технологиями, умеющих проектировать, моделировать новые идеи и направления в школьной практике преподавания.

Итак, применение новых информационных технологий позволяет разнообразить и комбинировать средства педагогического воздействия на учащихся и студентов. Использование информационных и коммуникационных технологий позволяет усилить мотивацию учения и улучшить усвоение нового материала, способствует формированию общего мировоззрения на современном научном уровне, даёт возможность качественно изменить самоконтроль и контроль над результатами обучения, а также своевременно корректировать и обучающую деятельность, и деятельность учения.

ВНЕДРЕНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

БЕЛЯЕВА Е. Б.

г. Коркино Челябинской обл., Муниципальное образовательное
учреждение начальная общеобразовательная школа № 7

Развитие глобального процесса информатизации общества ставит перед российской системой образования задачу подготовки миллионов людей к жизни и деятельности в совершенно новых условиях. Это в свою очередь требует принципиально новых подходов к проблеме информатизации образования, которая становится стратегически важным направлением совершенствования системы образования [2, с. 49].

Характерной особенностью системы образования является то, что она выступает, с одной стороны, в качестве потребителя, а с другой – создателя информационных технологий, которые впоследствии используются в самых различных сферах. Это, в частности, обеспечивает практическую реализацию концепции перехода от информатизации образования к информатизации общества.

Активное развитие средств информатизации и телекоммуникации привело к созданию новых образовательных технологий. Для всех государств, и особенно для государств с населением, распределенным на больших территориях, информационно-телекоммуникационные технологии являются важнейшей формой реализации конституционных прав граждан на получение качественного образования независимо от места проживания и профессиональной деятельности. Современные технологии позволяют добиться практического воплощения прогрессивных идей непрерывного образования, обучения инвалидов, осужденных [2, с. 50]. Предоставляются равные возможности для всех участников образовательного пространства в любых районах страны на получение образования и владение информацией [3].

Для понимания роли информационных технологий в образовании необходимо уточнить это понятие. По мнению И. Г. Захаровой, под информационными технологиями, в одних случаях, подразумевают определенное научное направление, в других же – конкретный способ работы с информацией: это и совокупность знаний способах и средствах работы с информационными ресурсами, и способ и средства отбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте [1, с. 22].

Вслед за Е. С. Полат, под информационными технологиями мы понимаем процесс подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которого, является компьютер. Информационные технологии, таким образом, выступают в качестве средств обучения в различных системах обучения: очной, заочной, дистанционной, самообразовании. Это средство решения дидактических задач в разных формах обучения [4, с. 13].

Новые информационные и коммуникационные технологии в образовательной сфере имеют существенные преимущества, которые заключаются в следующем.

1. Компьютерная визуализация учебной информации об объектах или закономерностях процессов, явлений, как реально протекающих, так и «виртуальных».

2. Архивное хранение достаточно больших объемов информации с возможностью ее передачи, а также легкого доступа и обращения пользователя к центральному банку данных.

3. Автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля за результатами усвоения.

4. Регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, в том числе реально протекающих, и передача достаточно больших объемов информации, представленной в различных формах.

5. Данные технологии способствуют ликвидации отставания периферийных районов государств от столичных и других университетских центров в контексте свободного доступа к образованию, информации и культурным достижениям человеческой цивилизации.

6. Они создают условия для развития мирового образовательного пространства, экспорта и импорта образования, объединения мирового интеллектуального, творческого, информационного и научно-педагогического потенциалов.

7. Успешно влияют на разрешение комплекса социально-экономических проблем, прежде всего на искоренение безработицы, преступности и т. д.

8. Позволяют разработать новые эффективные обучающие технологии, повышают качество и доступность образования, основанного на дистанционных, виртуально-тренинговых и других инновационных методах [2, с. 53]. Образование, опирающееся на современные коммуникационные и информационные технологии, позволяет переносить образовательный процесс в самые отдаленные географические пункты и даже обучаться на дому. При соответствующей мотивации обучае-

мого качество подготовки не только не теряется, но наоборот, повышается за счет индивидуализации учебных программ и способов обучения.

Для становления такой высокотехнологичной системы образования существуют объективные предпосылки: во-первых, у современного общества резко возросла потребность в массовости образования и повышении его качественного уровня; во-вторых, педагогическое сообщество все в большей степени овладевает идеями демократизма, плюрализма, автономности и академической свободы в образовательной сфере; в-третьих, осуществлен прорыв в коммуникационных технологиях, позволяющих реализовать гуманистические подходы и передовые дистанционные методы обучения на индивидуально-вариативной основе.

Систематические исследования в области применения информационных и коммуникационных технологий в образовании ведутся более сорока лет. Система образования всегда была очень открыта внедрению в учебный процесс информационных технологий, базирующихся на программных продуктах самого широкого назначения. В учебных заведениях успешно применяются различные программные комплексы – как относительно доступные (текстовые и графические редакторы, средства для работы с таблицами и подготовки компьютерных презентаций), так и сложные, узкоспециализированные (системы программирования и управления базами данных, пакеты символьной математики и статистической обработки) [1, с. 23].

Однако, говоря об информационных технологиях, стоит сказать, что, являясь наиболее эффективными средствами передачи информации, знаний, культуры, они все же остаются вспомогательными средствами обучения. Применение данных технологий в образовательном процессе напрямую зависит от профессиональной подготовки педагога. Без качественного роста педагогического профессионализма внедрение и использование информационных технологий в образовательный процесс не будет столь успешным. В связи с этим чрезвычайно актуальным становится такое обучение будущих учителей школ и преподавателей вузов, которое основано не только на фундаментальных знаниях в избранной области (математика, биология, литература), в педагогике и психологии, но и на общей культуре, включающей информационную. То есть необходима основательная подготовка сфере современных информационных и коммуникационных технологий. Педагоги нового поколения должны уметь квалифицированно выбирать и применять именно те технологии, которые в полной мере соответствуют содержанию и целям изучения конкретной дисциплины, способ-

ствуют достижению целей гармоничного развития учащихся с учетом их индивидуальных особенностей [1, с. 5]. Соответствующая подготовка очень важна еще и потому, что именно педагогам отводится решающая роль в проектировании и содержательном наполнении создаваемой на базе информационных и коммуникационных технологий информационной образовательной среды России, основное назначение которой – сделать доступным и востребованным национальный научный, культурный и образовательный капитал [1, с. 6].

В заключение необходимо отметить, что информационные и коммуникационные технологии снимают не только пространственно-временные ограничения обучаемого, но и ограничения в получении информации. Поэтому внедрение и использование данных технологий в сфере образования очень велико. Оно заключается в изучении новых информационных технологий при подготовке педагогических кадров. Программы подготовки учителей по различным специальностям должны предусматривать обучение их современным информационным технологиям и привитие им навыков работы на компьютере. А также, в формировании единой информационной среды непрерывного образования с созданием баз данных по направлениям и специальностям подготовки, которые бы включали в себя методические документы, энциклопедии, справочники, учебники и учебные пособия, дополнительные средства, поддерживающие учебный процесс.

Литература

1. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. пед. учебн. заведений / И. Г. Захарова. – М. : Academia, 2003.
2. Карпенко, М. П. Состояние и стратегия развития дистанционного образования в условиях глобализации [Текст] / М. П. Карпенко // Право и образование. – 2003. – № 6.
3. Осипова, О. П. Создание системы повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий [Электронный ресурс] // ИТО-2008. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2008/1>
4. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальности / Е. С. Полат и др. – М. : Academia, 2004.

ВНЕДРЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ – СПОРТСМЕНОВ

БОРОДИНА Л. А.

г. Москва, Московское среднее специальное училище олимпийского резерва № 2 департамента физической культуры и спорта города Москвы

Переход нашей страны к «информационному открытому обществу», в условиях которого существенно расширяются масштабы межкультурного взаимодействия, требует от профессиональных молодых спортсменов, получающих профессию «Педагога по физической культуре и спорту», новых профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих его профессиональную мобильность, коммуникативность и конкурентоспособность.

Изучение иностранных языков для спортсменов – это жизненная необходимость. Прожить без знания иностранного языка можно, но стать конкурентоспособным и востребованным специалистом в спорте высоких достижений – нет. Так считают наши учащиеся – спортсмены, получающие не только среднее профессиональное образование, но и активно занимающиеся молодежным профессиональным спортом.

При анализе анкет спортсменов при поступлении в училище на вопрос, для чего вам нужны знания иностранного языка, ответы учащихся распределились таким образом:

- 22 % – для общего развития;
- 61 % – для профессионального спортивного роста;
- 17 % – для возможности общения с людьми из других стран.

Универсальным средством обучения является компьютер, объединяющий в себе возможности различных технических средств.

В настоящее время внедрению компьютеров и дистанционных технологий в обучении иностранным языкам в училище уделяется большое внимание: спортсмены изучают три иностранных языка (английский, немецкий и французский языки, в ближайшей перспективе добавится испанский язык). Имеется оборудованный лингафонный кабинет, на занятиях активно используются помимо обычных учебников мультимедийные учебники на CD-ROM, позволяющие наиболее эффективно обучать иностранным языкам учащихся – спортсменов.

При длительном отсутствии учащихся в связи с их нахождением на учебно-тренировочных сборах и соревнованиях в течение всего учебного года широко внедряются элементы дистанционного обуче-

ния, позволяющие непрерывно и качественно обучать иностранным языкам. Качество получаемых дистанционно знаний тут же проверяется на практике при нахождении наших спортсменов на соревнованиях и сборах за рубежом.

Кроме того, в процессе выполнения самостоятельной внеаудиторной работы, например при подготовке сообщений, кратких докладов, написании тематических рефератов, при выполнении грамматических упражнений или переводов текстов, учащиеся используют ресурсы Интернета. В результате выполнения такого вида работ происходит формирование грамматических навыков письменной речи, расширение словаря учащихся, совершенствование навыков чтения, овладение умением извлекать из текста смысловую информацию различных видов (основную, второстепенную, уточняющую), формирование лексических и грамматических навыков перевода, овладение навыками редактирования текстов переводов с использованием текстовых редакторов и систем машинного перевода.

Применение элементов дистанционного обучения иностранным языкам позволило:

- реализовать дифференцированный подход к обучению учащихся, имеющих разный уровень подготовленности в условиях их длительного отсутствия в училище во время учебно-тренировочных сборов;
- осуществлять постоянную обратную связь и контроль усвоения изученного учебного материала;
- воплотить требование непрерывного контроля качества обучения иностранным языкам;
- сократить временные затраты на обучение и проведение контроля и обработку его результатов, а также на аттестацию учащихся;
- повысить мотивацию к изучению иностранных языков за счет новизны деятельности.

Можно заключить, что применение компьютера в обучении иностранным языкам в училище позволяет:

- обеспечить большую информационную емкость;
- обеспечить интенсификацию самостоятельной работы каждого спортсмена;
- повысить познавательную активность учащихся, их мотивацию учения;
- создать комфортную среду обучения.

НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

ПАРИЕВА Т. М.

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

В условиях современного динамичного развития общества и усложнения его технической и социальной инфраструктуры радикальное изменение методики обучения и формы представления образовательной информации является требованием времени.

Уровень информатизации становится одним из наиболее существенных факторов успешного экономического развития и конкурентоспособности как отдельно взятого региона, так и страны в целом. В связи с этим фундаментальное значение приобретает информатизация сферы образования, органически связанная с процессом его модернизации, а значит, и с интенсивным развитием на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий. Применение подобных технологий позволяет строить образовательный процесс как личностно-ориентированный, базирующийся на взаимодействии преподавателя и студента, повышает активность обучаемых, увеличивает эффективность учебного процесса, развивает такие качества, как самостоятельность, ответственность и уверенность.

На сегодняшний день система образования по отношению к процессу информатизации общества выступает в двух аспектах:

- как система обеспечения необходимого уровня знаний в области информационных технологий;
- как система, подверженная процессу информатизации для совершенствования своего функционирования, повышения результативности своей деятельности.

Одним из ключевых является термин «информационные технологии», который многими исследователями толкуется неоднозначно.

Так, например, по мнению П. Ф. Анисимова информационные технологии – это совокупность методов, устройств и производственных процессов, используемых обществом для сбора, хранения, обработки и распространения информации [1].

По Дж. Веллингтону, «информационные технологии – это системы, созданные для производства, передачи, отбора, трансформации и использования информации в виде звука, текста, графического изображения и цифровой информации. В основе данных систем используются компьютерные и телекоммуникационные технологии, которые

в свою очередь могут использоваться совместно с другими видами технологий для усиления конечного эффекта» [2].

Существуют и другие определения, смысл которых заключается в том, что информационные технологии – это огромное поле деятельности для преподавателя любой специальности. Новый подход к процессу обучения требует иных форм реализации учебного процесса, которые позволяют шире и ярче раскрыться личности студента.

Современные мультимедийные программные средства обладают большими возможностями в отображении информации, значительно отличающимися от привычных. Создаются электронные учебники, разрабатываются автоматизированные системы обучения, организуются виртуальные университеты и тестирующие программы. Все это оказывает непосредственное влияние на мотивацию обучаемых, скорость восприятия материала, и, следовательно, на эффективность учебного процесса в целом.

Особое место среди новых педагогических методик организации процесса обучения занимает использование Интернет-технологий. Однако, как показывает опыт внедрения Интернет-технологий в учебный процесс ВУЗов, успешное внедрение сети Интернет возможно только при системном подходе, широко применяемом в организации процесса обучения.

Внедрение телекоммуникационных технологий в учебный процесс ВУЗа связано с необходимостью решения ряда проблем. В первую очередь это ограниченность ресурсов ВУЗа (финансирование, качество каналов связи, уровень используемой в ВУЗе компьютерной техники).

Второй проблемой, требующей скорейшего разрешения на сегодня является неподготовленность преподавательского состава и отсутствие методических разработок по применению ресурсов глобальных сетей в учебном процессе. Подготовка методических материалов связана с выполнением трудоемкой работы по отбору нужных источников информации в сети и отработке технологии их использования. Преподаватель ВУЗа, который должен выполнить до 900 часов аудиторной нагрузки в год, кроме обычной методической и часто, научной работы, вынужден находить время для освоения новой для него деятельности. В этой связи нам видится возможным централизованный подход к решению данной проблемы, например, создание информационного центра, укомплектованного профессиональными программистами, которые могли бы собирать поданную им информацию и уже самостоятельно перерабатывать её для использования в дистанционном режиме.

Наряду с уже перечисленными задачами, мы выделяем и другие, решение которых позволит успешно внедрить Интернет-технологии в образовательный процесс:

1. Сформировать структуру, ответственную за внедрение Интернет-технологий.
2. Разработать или приобрести учебно-методическое обеспечение.
3. Организовать курсы повышения квалификаций для преподавателей в стенах вуза.
4. Ввести за счёт вузовского компонента вводный курс для студентов, цель которого научить пользоваться учебно-методическим обеспечением самостоятельно, например, при выполнении домашнего задания или выполнении работ студентами-заочниками.
5. Ввести Интернет-обучение на все курсы и по всем специальностям.
6. Обеспечить материально-техническую базу (компьютеры, сеть, специальные программные продукты и т. д.).
7. Провести адаптацию системы документооборота с учётом системы менеджмента качества.
8. Мотивировать персонал к использованию Интернет ресурсов.

Чтобы решить перечисленные задачи требуется время. Преподаватель должен уметь создавать свой образовательный модуль, свою учебную программу, владеть специализированными методиками.

План внедрения информационных технологий должен содержать несколько этапов, среди которых в качестве основных можно выделить следующие:

- подготовка методических материалов по чтению лекций с использованием информационных технологий и использование их при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ;
- подготовка демонстрационных материалов с использованием мультимедийных систем;
- использование информационных технологий в учебном процессе;
- создание фонда удаленных практикумов, обеспечивающих потребности учебных планов по нескольким специальностям;
- повышение квалификации преподавательских кадров по использованию информационных технологий.

Следует отметить, что внедрение подобных методик направлено, прежде всего, на максимальное удовлетворение профессиональных интересов и запросов будущих специалистов, повышение качества преподавания и успеваемости обучающихся.

Информационные обучающие системы могут быть представлены следующими типами:

- электронными учебниками для всех форм обучения, включающими в себя теоретический материал, практические задачи, контрольные задания и тесты;
- компьютерными тренажерами для обучения отдельным профессиональным ситуациям;
- компьютерными лабораторными практикумами;
- программами сопровождения деловых игр;
- информационными системами поддержки принятия решения;
- информационными системами диагностики знаний обучаемого.

Анализ происходящих изменений позволяет констатировать, что информация превратилась из источника знаний в стратегический ресурс, стала неотъемлемой частью профессиональной деятельности практически любого специалиста. Развитие процесса информатизации общества четко определяет тенденцию расширения областей использования все новых информационных технологий. Их применение становится нормой во всех областях человеческой деятельности, в том числе профессиональной, что обуславливает формирование целостной информационной культуры человека, как компонента его общей культуры.

Информатизация образования – это комплексный, многоплановый, ресурсоемкий процесс, который ставит своей целью создание единого информационного образовательного пространства, и в котором участвуют и студенты, и преподаватели, и администрация ВУЗа. Для создания, развития информационно-образовательной среды необходимо полностью задействовать научно-методический, информационный, технологический, организационный и педагогический потенциал, накопленный нашей системой образования. Новые технологии должны плавно и тактично внедряться в учебный процесс, не разрушая сложившейся образовательной системы.

Литература

1. Анисимов, П. Ф. Новые информационные и образовательные технологии как фактор модернизации учебного заведения [Текст] / П. Ф. Анисимов // Высшее профессиональное образование. – 2008. – № 9.
2. Зайцева, Ж. Н. Перспективы информатизации образования [Текст] / Ж. Н. Зайцева // Профессиональное образование. – 2009. – № 2.
3. Васильев, В. И. Информационно-методические вопросы информатизации образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gopher.karelia.ru>.

ОБЩИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТРОЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ**ГОРЮНОВА Л. В.**

г. Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет

Основными принципами формирования образовательной стратегии 21 века (решение 30-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО) являются: качество, доступность, мобильность. Ключевой задачей отечественной образовательной политики выступает обеспечение качества образования, при сохранении его фундаментальности и соответствия потребностям личности, общества и государства причем как актуальным, так и перспективным («Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года»). На сегодняшний день требования к системе образования предъявляются с позиции гуманистической концепции, декларирующей безоговорочное признание человека как высшей ценности. Одной из центральных проблем современной российской образовательной политики является проблема качества образования. Это связано с решением ряда задач, направленных на подготовку личности к жизни в постоянно меняющихся условиях жизнедеятельности, с ее развитием, воспитанием личности с высокими нравственными устремлениями и сформировавшимися мотивами к качественному профессиональному труду. На процесс обновления образования оказывают существенное воздействие факторы определяющие современные условия функционирования системы образования в стране, к ним можно отнести следующие: атономизация образовательных учреждений, децентрализация управления образованием, вариативность образования, усиление связи образования с наукой, бизнесом, производством, при учете социального заказа на образование расширение спектра образовательных услуг. В этих условиях

особое значение приобретает поиск новейших модели управления, обеспечивающих качественное функционирование и развитие образовательной системы. Необходима единая региональная образовательная политика, направленная на повышение степени управляемости всей системы образования в регионе, обеспечивала бы ее целостность. Мы считаем, что именно система управления качеством образования является системаобразующим фактором образовательной политики в регионе, поскольку качество, есть категория понятная человеку, социальной, профессиональной группе. Именно с качеством связывают свои ожидания государство, общество, люди и именно качество является основной миссией системы образования в регионе.

Исследования ряда отечественных ученых (К. Я. Вазиной, С. Г. Воровщикова, Б. С. Гершунского, В. А. Кальней, Д. Ш. Матроса, А. И. Моисеева, В. П. Панасюка, М. М. Поташника, Н. А. Селезневой, Г. Б. Скок, А. И. Субетто, Д. В. Татьянченко, Т. Н. Шамовой, С. Е. Шишова и др.) посвящены изучению основных подходов к определению целей образования, его результатов и, конечно же, качества образования и управлению им.

С разнообразием значения термина образования связаны многие трактовки понятия качества образования. Качество образования в обществе воспринимается как условие воспроизводства уровня жизни общества, опыта социального управления жизнью и деятельностью, которым располагает современное общество для воспроизводства его самого. Так же качество образования понимается как качество обучения, то есть как качество усвоения знаний учебных дисциплин, изучаемых в процессе образования. Еще одно понимание качества образования связано с развитием способностей личности обучаться, то есть качество образования – качество личности. Э. Тоффлер писал, что «школа завтрашнего дня должна давать не только информацию, но и способы работы с ней. Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот кто не умеет читать, а тот кто не научился учиться» [3, с. 337-338]. И последняя трактовка качеств образования связана с качеством профессиональной подготовки квалифицированного специалиста, готового к решению профессиональных задач.

Понятие качество с точки зрения экономической науки предназначено для оценки произведенного продукта с позиций потребителя. Всемирная торговая организация признает образование сферой услуг и поэтому качество образования в этой организации оценивается степенью удовлетворения образовательных запросов потребителей на соответствующих уровнях. Емкой и многоплановой категорией считает качество образования Б. С. Гершунский, поэтому оно «не может и не

должно рассматриваться только на основе собственно образовательных параметров, поскольку образование – это широкая социально-культурная категория... наиболее важная сфера любого общества и государства. Качество образования определяет экономический, интеллектуальный и нравственный потенциал любой страны. В этом смысле качество образования коррелирует с такой глобальной категорией как уровень жизни» [1, с. 101].

На основе анализа научных исследований по проблемам качества образования, мы можем сделать вывод о многоаспектности данного понятия применительно к процессу образования человека, а так же о многомерности понятия качества, применительно к его управлению. Итак, понятие «качество» является философской категорией, а качество образования в общем виде есть совокупность свойств, их проявлений, которые способствуют удовлетворению потребностей личности и отвечают интересам общества и государства. Результаты образования оцениваются для разных объектов по различным параметрам, в различных измерениях и на разных уровнях. При этом каждый раз речь идет о разных результатах. Следует отметить, что сами по себе результаты не позволяют управлять качеством образования, поскольку следует соотнести их с заданными целями. Поэтому, одной из ключевых проблем образования является проблема целеполагания, это связано с тем, что большое количество запросов различных профессиональных, социальных групп, самой личности к образованию порождает множественность целей. Только в случае если, образование соответствует возможностям и запросам личности, возможно качественное образование, вот почему возникла необходимость реализации принципа свободы в образовательном выборе (выбор образовательного учреждения, образовательной программы) и права участия субъектов в разработке требований к качеству образования. Следовательно, изменение социального заказа на образование, изменение потенциала самой системы образования детерминировали необходимость пересмотра целей образования на основе компетентностного подхода. Достаточно долго качество образования идентифицировали с качеством знаний и обучения. Но за последние десятилетия были исследованы различные подходы к определению качества образования. Г. В. Гутник в своем исследовании представила классификацию подходов к определению качества образования: интуитивное; формально-отчетное; дидактическое; процессуальное; комплексное; определение через введение новых категорий, интегрированного характера; многопараметрическое определение; методологическое определение [2].

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблемам качества позволили определить основные пути и тенденции развития теории качества образования в нашей стране:

1. Переход от традиционной системы управления качеством основанной на контроле учебного процесса к новой инновационной системы, основанной на процессом подходе.

2. Отказ от типовых положений для образовательных учреждений разного уровня, характеризующихся обобщенностью целей, не согласованностью между собой для образовательных уровней.

3. Адаптация теоретических и практических подходов к управлению качеством в производственной сфере к такой сфере как образование, с учетом особенностей процессов происходящих в нем, особенностей демократизации управления, автономизации, гуманистической направленности образования.

Все это привело к необходимости построения целостной региональной модели управления качеством образования. Степень сложности региональной модели управления качеством образования, диктует необходимость включение данного процесса в пространство проекта, то есть в более широкий контекст – проектировочную деятельность. Категория «проектирование» на данный момент достаточно широко используется в образовании. Следует отметить, что практически всеми авторам изучающих процесс проектирования в образовании (Н. Г. Алексеев, В. С. Безрукова, А. С. Белкин, В. П. Беспалько, В. И. Слободчиков, и др.) отмечается, что проектирование – это, прежде всего реализация научных подходов в практике управления образованием и его развитием. Проектирование, есть один из эффективных способов управления системой регионального образования, управления ее развитием. Построение концептуальной модели управления качеством образование, должно опираться на следующие положения: качество образования приоритет региональной образовательной политики; ориентация на заказчика, двухконтурность системы управления, представляющая собой совокупность контуров: управления функционированием и управления развитием; опора на инновационный менеджмент и осуществление проектного управления; построение региональной системы обеспечения качества образования. Система управления качеством образования в регионе может быть представлена в виде иерархической совокупности разных подсистем управления, таких как региональная, субрегиональная, институциональная, локальная, особенности которых и следует учитывать при ее построении. Управление качеством представляет собой взаимодействие всех субъектов образования, которое направленно на изменение

свойств качества образования в личностных и интересах общества, государства. Безусловно ключевым звеном системы управления качеством является образовательное учреждение, которое совершенствует, обновляет и развивает содержание, технологии в соответствии с поставленными задачами, учитывающие потребности, возможности субъектов образования (заказчиков, педагогов и т. д.). Оценка качества образования должна проходить в рамках личностной и социальной ценности образования, поэтому оценка качества образования в образовательном учреждении происходит по ряду параметров: уровень достижения реальных целей, уровень соответствия требования образовательного стандарта, уровень реализации возможностей личности, уровень удовлетворения запросов на образование заказчиков. На субрегиональном уровне, качество образование включает в себя все многообразие образовательных услуг, удовлетворение образовательных потребностей населения, эффективность использования всех ресурсов, уровень обеспечения педагогическими кадрами, рационализацию сети образовательных учреждений, динамику эффективности работы образовательной системы, необходимая нормативная база, эффективный контроль образовательного учреждения и т. д. Это и есть основные индикаторы объективного оценивания деятельности муниципальных систем образования. Качество образования для региона характеризуется такими показателями как уровень образования его жителей, самодостаточностью системы образования, имеется ввиду ее способность удовлетворять образовательные запросы жителей и различных структур, организаций региона, вариативностью программ подготовки в образовательных учреждениях, уровнем научного потенциала и преподавательского состава образовательных учреждений, количеством экспериментальных и инновационных площадок, долей расходов на региональное образование, расходами на одного обучающегося, развитость сферы образовательных услуг.

К основным структурно-функциональным изменениям в действующей системе регионального управления необходимо отнести: пересмотр целей, оптимизация структуры, анализ и модернизацию функций органов управления, пересмотр принципов и критериев распределения полномочий между субъектами управления, определение мер ответственности между ними за качество образования, поиск адекватных и инновационных методов управления, определение приоритетных направлений повышения качества образования и развития региональной системы образования. Следует отметить, что автономизация образовательных учреждений активизирует процесс формирования структур самоуправления в образовательном учреждении и по-

зволяет создавать новые образовательные модели на различных уровнях. Все это позволяет перейти от комплексного средства управления, основанного на отраслевом способе структурирования действительности, к проектному управлению, что позволяет выходить за рамки отраслевого принципа управления, усиливает региональную образовательную интеграцию, через усиление связи между образовательными учреждениями и учреждениями других сфер, общественностью. Таким образом, региональное образование становится открытой системой, адекватно реагирующей на меняющийся социальный заказ на качество образования. В соответствии с выдвинутыми теоретическими положениями, следует осуществлять выбор стратегии контроля, который приобретает стимулирующий и развивающий характер.

Управление качеством на региональном уровне, возможно при эффективном взаимодействии областных и муниципальных органов управления образованием. При этом основные цели такого взаимодействия можно считать разработку политики и определение стратегии развития системы образования региона и создание для этого необходимых условий. Комплекс условий должен состоять из взаимосвязанных компонентов: методологического, нормативного, научно-методического, организационного, управленческого, информационного, кадрового, материально-технического, финансового. В соответствии с элементами системы обеспечения качества могут создаваться областные службы обеспечения, деятельность которых заключается в обеспечении сопровождения государственного управления, разработке общерегиональных подходов для служб нижележащих уровней управления. Децентрализация управления в образовательных учреждениях обуславливает переход от контроля качеством к управлению качеством. Одним из способов управления качеством может являться проектное управление, позволяющее учитывать ценности, цели субъектов образования и стимулировать их к построению собственных моделей образовательной деятельности, определять приоритетные направления развития системы образования, сущность и содержание качества образования применительно к собственным требованиям и целям.

Проведенный анализ научной литературы, нормативных и законодательных, программных документов по проблеме исследования позволил нам сделать следующие выводы. Во-первых понятие «качество образования» носит динамичный характер. Данное понятие характеризуется изменчивостью во времени, оно меняется по уровням управления и образования, по типам образовательных учреждений. Категория «качества образования» трактуется по-разному субъектами системы образования. Для выстраивания целостной системы управле-

ния качеством образования в регионе можно использовать многопараметрическое определение качества образования. Таким образом, нами не дается точное содержание понятия «качества образования», поскольку оно носит проектировочный характер. Во-вторых, связывая развитие современного образования с его стремлением реализовать гуманистическую парадигму, следует отметить, что качество образования и его оценка должны рассматриваться не только в пространстве «образовательных услуг», но и с позиции личностной и социальной ценности образования. В-третьих, в новых условиях развития государства и общества, качество образования невозможно обеспечить только с помощью контроля. Решение этой проблемы требует внедрение механизмов управления качеством, то есть выделение тех аспектов в управлении, которые позволяют обеспечить качество образования в соответствии с личностными запросами на образования, запросами общества и государства. Все это ведет к структурно-функциональным изменениям управления на всех уровнях системы образования, которые должны обеспечивать оптимизацию управления функционированием и развитием, с ориентацией на инновационный менеджмент, при условии развития проектно-рефлексивных способностей специалистов образовательной сферы. В-четвертых, проектирование как основной способ управления качеством, позволяет учитывать специфику управления на каждом уровне, а так же задавать вектор совершенствования системы образования. На региональном уровне, можно выстроить систему обеспечения качества образования через создания сети определенных служб обеспечения. Образовательное учреждение является ключевым звеном управления качеством регионального образования, что подтверждается результатами их комплексной аттестации. Таким образом концептуальная модель управления качеством образования в регионе строится на федеральных и региональных законодательных и нормативных документах и имеет следующие компоненты: социальный заказ и механизмы его формирования, направления структурно-функциональных изменений в управлении, система обеспечения качества образования, качество образования (результат), система его оценки и конечно же региональные. Применение этой концептуальной модели управления качеством при учете сложности понятия «качество образования» и при условии единства ее компонентов позволяет выстраивать системы управления качеством образовательных учреждениях инновационного типа и делает ее стержнем образовательной политики региона, политики опирающейся на идеологию качества образования. Реализация концептуальной модели оказывает интегрирующее воздействие на всю систему

образования региона и способствует открытости системы образования, а так же созданию механизмов привлечения гуманитарных, материальных, финансовых ресурсов. Итак, реализация данной модели приведет к системным изменениям в самой системе образования и ее управлении.

Одним из значимых сдерживающих факторов внедрения модели управления качеством образования, является перестройка мышления в области содержания и управления образовательной деятельности. В связи с этим необходим длительный временной период для обеспечения включения в процесс управления качеством всех субъектов образования.

Литература

1. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века: В поисках практико-ориентированных образовательных концепций [Текст] / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1997. – 698 с.
2. Гутник, Г. В. Качество образования как системообразующий фактор региональной образовательной политики [Текст] / Г. В. Гутник // Стандарты и мониторинг. – 1999. – № 1. – С. 28–34.
3. Тоффлер, Э. Футурошок [Текст] / Э. Тоффлер. – Спб. : Лань, 1997. – 204 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КВАЛИМЕТРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

ЖУКОВА Г. С., ФЕДЯКИНА Л. В.

г. Москва, Российский государственный социальный университет

В современной России стратегически актуальной стала проблематика квалитологии образования – науки и практики осуществления оценки качества образовательных систем и личностного развития обучающихся, определения социальной эффективности реформ образования, их коррекции с учетом результатов, выработки новых стратегий, направлений социального развития общества и человека, оптимизации функционирования образовательных систем различного уровня (локального, муниципального, регионального, федерального). Возрастание интереса общества к проблемам образования перемещает понятие «качество образования» из сферы изучения и анализа узкого круга

специалистов в сферу государственной политики, делает его предметом широких общественных, профессиональных и научных дискуссий. Концепция модернизации российского образования предусматривает создание форм независимой объективной оценки качества образования для установления степени соответствия реальных достигаемых образовательных результатов требованиям государства, социальным и личностным ожиданиям с последующим принятием на этой основе обоснованных управленческих решений. Для обеспечения объективной оценки качества образования в регионах России создаются инструментарий и институциональная основа региональных систем оценки качества образования (РСОКО) – составляющих Общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО).

Современной школе как никогда ранее требуются руководители, способные проектировать и осуществлять управленческий процесс на основе всесторонней научно-обоснованной оценки качества и эффективности функционирования общеобразовательного учреждения. Реальные изменения в содержании, организации образовательного процесса требуют и новых методов, форм, инструментария оценивания качества результатов школьного образования. Государственно-общественный заказ на руководителя школы, обладающего квалиметрической компетентностью, предполагает создание принципиально новой модели повышения квалификации административных работников образования, призванной помочь руководителю в овладении квалиметрическими компетенциями.

В науке имеются определенные предпосылки для решения теоретических и прикладных задач, связанных с формированием квалиметрической компетентности руководителей общеобразовательных учреждений в системе повышения квалификации. Общие теоретико-методологические основы процесса модернизации последипломного образования педагогических и управленческих кадров раскрыты в исследованиях В. Ю. Кричевского, Э. М. Никитина, Е. П. Тонконогой, К. М. Ушакова, Т. И. Шамовой и др. Андрагогический аспект профессионально-личностного развития руководителей общеобразовательных учреждений в системе постдипломного образования отражен в трудах Н. В. Кузьминой, В. П. Симонова, Н. Е. Орлихиной и др. В исследованиях В. И. Зверевой, В. А. Кальней, Л. Е. Курнешовой, О. Г. Хомерики и др. разработаны теоретико-методические подходы к развитию профессиональной компетентности директора школы. Изучению квалиметрии образования как самостоятельной отрасли научного знания посвящены работы С. И. Григорьева, Н. А. Селезнёвой, А. И. Субетто, Ю. К. Черновой и др. Зарубежными учеными (П.

Бродфуд, Э. Вулф, Дж. Глас, Х. Голдштейн, К. Джиппс, М. Э. Локхед, В. Оконь и др.) исследованы отдельные аспекты проблемы оценивания качества и результативности образовательных систем. Однако недостаточно исследований, раскрывающих специфику формирования в системе повышения квалификации квалиметрической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения с учетом современных квалификационных требований к их профессионализму и особенностей инструментария оценки качества образования.

Между тем, квалиметрическая компетентность руководителя общеобразовательного учреждения является одним из важных факторов высокой результативности его труда, обеспечивающим устойчивое конкурентоспособное развитие школы, основанное на повышении качества образования. Это определяет объективную необходимость совершенствования в институтах повышения квалификации квалиметрической компетентности руководителей школ. В современной школе квалиметрическая (аналитико-оценочная, экспертно-прогностическая) деятельность является одним из ведущих направлений в административно-управленческой работе и, в конечном счете, определяет характер профессиональной деятельности руководителя школы, ее направленность и эффективность. Однако учеными (М. М. Поташник, Н. А. Селезнёва, В. П. Симонов и др.) отмечается, что в проведении квалиметрического педагогического анализа большинство руководителей школ испытывают затруднения, поскольку не овладели этим видом деятельности в полной мере.

Анализ содержательного наполнения понятий «профессиональная компетентность руководителя школы» (Е. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Ю. А. Конаржевский, А. К. Маркова), «квалиметрическая культура руководителя образовательного учреждения» (Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, Т. И. Шамова), обобщение собственных научных изысканий по его трактовке позволили сформулировать следующее определение: квалиметрическая компетентность руководителя общеобразовательного учреждения – системно-личностное образование специалиста, отражающее единство его теоретико-управленческой подготовленности и практической способности комплексно применять прикладные аналитико-оценочные (квалиметрические) технологии в профессиональной сфере для решения вариативных задач повышения качества школьного образования. Данная компетентность характеризует администратора с позиции эффективной реализации управленческих задач в системе «субъекты целостного педагогического процесса – аналитико-оценочная информация – качество образования – управление образовательной системой».

Квалиметрическая компетентность руководителя школы включает в себя совокупность компетенций: нормативно-правовых (умение осуществлять квалиметрические процедуры в соответствии с законодательством об образовании; реализация в различных сферах жизнедеятельности образовательного учреждения законодательных норм; умение разрабатывать и реализовывать на основе нормативно-правовой базы федерального и регионального уровней локальные нормативные акты по обеспечению оценки качества школьного образования), этико-диагностических (умения сохранять конфиденциальность диагностических данных; выбирать валидные диагностические методики; осуществлять репрезентативную выборку респондентов для квалиметрического исследования; реализовывать этические нормы диагностических процедур), оценочно-измерительных (умения выбрать тип шкалирования и шкал, установить диапазон, интервал измеряемых параметров, определить границы распространения свойств, определить базовые значения показателей, применять метод определения средних показателей, используя понятия теории вероятности; применять комплексный метод определения показателей качества при известной функциональной зависимости); экспертно-аналитических (умения применять метод экспертных оценок; определять и аргументировать необходимую и достаточную точность оценки измеряемого качества; умения осуществлять мониторинг качества предоставляемых учреждением образовательных услуг, определять индекс удовлетворенности «их потребителей», социальных партнеров; аналитические умения выявлять причины снижения эффективности деятельности подсистем школьного образовательного пространства и разрабатывать научно-обоснованные проекты повышения результативности функционирования структурных подразделений образовательного учреждения); модельно-прогностических (умения составлять и обосновывать описательные и качественные модели образовательных систем; графовые (сетевые) модели; умение разрабатывать и реализовывать индивидуальные стратегии профессионального и личностного роста субъектов целостного педагогического процесса); компьютерно-информационных (умения использовать компьютерные технологии при обработке массивов оценочно-аналитической, диагностической информации; для самообразовательной деятельности в сфере квалиметрии образования).

Модель процесса формирования квалиметрической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения в условиях системы повышения квалификации включает единство и взаимосвязь модулей: функционально-целевого (профессионально-управленческие

ориентиры квалитетической подготовки администраторов школ в системе повышения квалификации, обеспечение индивидуальных траекторий развития их профессиональной компетентности в целях повышения качества учебно-воспитательного процесса школы); проблемно-содержательного (основные проблемно-познавательные, информационно-ресурсные направления профессионально-прикладной, практико-ориентированной квалитетической подготовки руководителей школ, обеспечивающие профессионально-личностный рост управленческих кадров); процессуально-технологического (разработка методического и материально-технического обеспечения процесса формирования квалитетической компетентности, инструментария курсов и модулей системы повышения квалификации квалитетической подготовки руководителей школ, совокупность имитационно-профессиональных, проектных, контекстных, интерактивных, модульных образовательных технологий), деятельностно-продуктивного (накопление опыта проявлений различных квалитетических компетенций руководителя школы в реальной административно-управленческой практике; развитие форм научно-исследовательской деятельности по менеджменту и квалитетрии в образовательной сфере); интегративно-результативного (наличие у руководителя школы индивидуального квалитетического кейс-комплекта; мониторинг уровня сформированности основ квалитетической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения с привлечением внешних экспертных систем: областной и городской службы лицензирования и аттестации образовательных учреждений и педагогических кадров, Центров качества образования и др.); последовательность этапов ее реализации (ориентационно-пропедевтический; функционально-технологический; продуктивно-управленческий; системно-менеджерский).

В содержательном модуле модели особое место было отведено освоению сущности и технологии квалитетического мониторинга, который понимается как непрерывное наблюдение за деятельностью образовательной системы, сбор информации посредством педагогических измерений с целью активного воздействия на образовательный процесс для получения результатов обучения с заданными свойствами, характеристиками, параметрами. К функциям квалитетической многоуровневой оценки качества школьного образования относятся: получение всесторонней и валидной информации о состоянии образовательной системы и ее подсистем; обеспечение надежной обратной связи между потоками передаваемой и усваиваемой информации; выявление результативности образовательного процесса; прогнозирование

ние и управление развитием образовательных систем; определение рейтинга учащегося, образовательного учреждения, района, территории или региона на основе сопоставимости результатов исследования; обеспечение валидной диагностики особенностей учебного процесса, выявление пробелов в образовании конкретных учащихся, индивидуализация их обучения; создание условий для исследования самого образовательного процесса. Последовательность действий в обеспечении этих функций может быть следующей: 1) установление образовательных показателей; операционализация показателей в индикаторах (измеряемых величинах); установление комплекса критериев (норм как меры образования), по которым можно судить о степени их достижения; 2) совершенствование стандартизированных контрольно-измерительных материалов, контрольно-оценочных процедур, техники и технологии автоматизированной проверки результатов исследования, алгоритмизация форм их предъявления; 3) совершенствование методик шкалирования и оценки результатов педагогических измерений; 4) сбор и накопление метрических характеристик качества учебных достижений учащихся с использованием информационных технологий и программно-инструментальных средств; 5) систематизация информации и анализ результатов мониторинговых исследований, оценивание достигнутых результатов относительно требований стандартов; 6) представление образовательной индивидуальной и статистической информации по результатам контроля в формате, обеспечивающем многоуровневый и многоплановый педагогический анализ; 7) интерпретация результатов, моделирование состояния образовательной системы, прогнозирование направлений ее развития, выработка рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса; 8) принятие управленческих решений и мер, направленных на получение положительных изменений в образовательной деятельности учебных учреждений в целях повышения ее результативности.

Содержательный модуль модели предусматривает овладение слушателями курсов профессиональной переподготовки по программе «Менеджмент в образовании» и математической технологией вычисления коэффициента качества обучения: $k_{об} = k_{тех} k_{соб} k_{конт}$, где $k_{тех}$, $k_{соб}$ и $k_{конт}$ – вычисляемые по специальным формулам средние оценки значений: коэффициента качества технологии учебного процесса, показателя качества собственно обучения по совокупности дисциплин, показателя качества контроля. Показатель качества обучения $k_{об}$ определяет итоговое качество учебного процесса с учетом всех изучаемых $г$ дисциплин по совокупностям данных по всем обучаемым. Для вычисления значений коэффициента качества обучения

$k_{об}$ необходимы на каждом этапе обучения исходные данные по организации и проведению учебных занятий, по методам контроля обучения и по психофизиологическим особенностям обучаемых.

Квалиметрическая компетентность руководителей школ в системе повышения квалификации формируется поэтапно: ориентационно-пропедевтический этап (овладение основными квалиметрическими компетенциями на микроуровне); функционально-технологический этап (освоение учебных дисциплин: менеджмент в образовательной сфере, квалиметрия школьного образования; сформированная практическая готовность к самостоятельному применению полученных знаний и алгоритмических квалиметрических технологий в профессиональной управленческой деятельности); продуктивно-управленческий этап (выполнение курсовых работ по тематике, отражающей специфику квалиметрической деятельности руководителя школы; овладение основами квалиметрической компетентности на мезоуровне в процессе освоения содержания учебных дисциплин: оценка качества образовательных услуг; психология управления образовательными системами; стратегическое управление школой; наличие стандартизированного квалиметрического портфолио, кейс-комплектов руководителя школы); системно-менеджерский этап (овладение квалиметрической компетентностью руководителя образовательного учреждения на макроуровне, который основывается на прогностическом и ресурсном подходах, способствующих эффективному функционированию школы как сложной системы с учетом ее своеобразия; участие в научно-исследовательской работе по проблемам менеджмента и квалиметрии в образовательной сфере).

Комплекс условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования квалиметрической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения в системе повышения квалификации включает следующие составляющие: административно-организационные условия (учет при организации образовательного процесса института повышения квалификации требований современного рынка труда к уровню управленческой компетентности руководителя школы; соответствие материально-технической базы института повышения квалификации потребностям практического обучения в области квалиметрических информационных технологий, в том числе, системных продуктов и программ; подготовленность педагогического состава курсовой системы повышения квалификации к обучению руководителей школ квалиметрическим технологиям); дидактико-технологические условия (приоритетность практических технологий обучения, возможность дистанционного обучения, наличие компьютерных про-

грамм, видео-лекций; учет образовательных потребностей слушателей курсовой системы повышения квалификации; андрагогическое ценностно-смысловое диалоговое взаимодействие в процессе обучения взрослых); индивидуально-профессиональные условия (мотивированность и активность слушателей системы повышения квалификации, руководителей школ, в овладении квалиметрическими компетенциями; экспертное включение директоров школ в мониторинговые квалиметрические исследования качества образовательного процесса; активизация научно-исследовательской работы слушателей системы повышения квалификации по применению квалиметрических технологий в школьном образовании; самообразовательная деятельность административных работников в сфере менеджмента и квалитологии образования).

Литература

1. Симонов, В. П. Диагностика личности и деятельности преподавателя и обучаемых [Текст] / В. П. Симонов. – М., 2003.
2. Субетто А. И., Селезнева Н.А. Мониторинг качества непрерывного образования в России. Качество высшего образования как объект системного исследования [Текст] / А. И. Субетто, Н. А. Селезнева. – Новосибирск, 1999.

АФОРИСТИЧЕСКИЙ МОДУС КАК КОМПОНЕНТ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА-ФИЛОЛОГА

КАЛАШНИКОВА Н. М.

г. Константиновск Ростовской обл., Константиновский
педагогический колледж

Деятельностно-ориентированный и компетентностный подход в профессиональном образовании студентов-филологов предполагает гибкое использование диалогической технологии в филологическом, в частности, литературном образовании и практике воспитания.

В качестве компонента диалогической технологии выступает афористический модус, который позволяет значительно повысить ее продуктивность. Использование афористического модуса дает возможность осуществить широкий спектр деятельности: преподавателя может использовать его в диагностике студента, прогнозировании его вектора развития, корректировании его поведенческих установок); для

студента афоризм может стать значимым элементом в само моделировании, самопрезентации, позиционировании.

Под термином «модус» (от лат. *modus* – мера, способ, образ) нами понимается способ обучения, при котором афоризм рассматривается 1) как готовая точка зрения, которую обучаемому предстоит осмыслить и оценить с позиций собственного жизненного и духовного опыта и которую он может включить в свою деятельностьную практику и речевую прагматику, если она созвучна его мироощущению и отвечает его потребностям; 2) как образец, по которому он сам может сформулировать точку зрения, определив собственную позицию. Второй способ в деятельности студента свидетельствует о высокой креативности обучаемого, его способности к самостоятельной переработке и осмыслению поступающей информации.

Содержание и технология литературного образования при использовании афористического модуса создают хорошие возможности для формирования жизненной позиции студента и будущего специалиста-филолога. Афористический модус необходим для развития рефлексии, студента при корректировании его поведенческой модели. Как показывает опыт, студенты и молодые специалисты не всегда адекватно оценивают свой потенциал и свои возможности. Русская литература рассматривает рефлексивность как важное личностное качество личности, как показатель ее творческого потенциала, ее предрасположенности к самовоспитанию (само моделированию). Применение афористического модуса позволяет преподавателю создать условия для моделирования и само моделирования студента в учебной работе, а также в постучебном личном пространстве.

Афористический модус на занятиях литературой создает позитивное синергетическое поле. В литературном произведении жизненные и поведенческие модели представлены персонифицировано, то есть в конкретных лицах, ситуациях, общей истории жизни литературного героя и его автора. Поэтому все содержание литературного произведения выступает и как способ создания образа «Я» творческого читателя. Когда педагог готовит студентов к восприятию биографии писателя и его произведения, он преследует не столько задачу информирования. Его задача иная – представить вектор развития личности – духовный, нравственно-этический, социальный, включить его в диалог «писатель и его герои – читатель».

Литературные герои рефлексивны, это выступает нравственной нормой и духовной необходимостью. Они действуют: вырабатывают и защищают свои жизненные убеждения. При этом жизненные позиции автора и его героев, их мир ценностей и антиценностей за-

частую сформулированы в виде афоризмов или афористических высказываний. Русская литература афористична, так как русский писатель априори философ. Идиостили Грибоедова, Лермонтова, Толстого, Чехова, Достоевского, Салтыкова-Щедрина можно охарактеризовать как афористические.

Афоризм в художественном и художественно-публицистическом текстах отмечает важнейшие смысловые узлы. Вместе с другими афористическими жанрами (пословицами, поговорками) и крылатыми фразами он образует афористическую раму – индивидуальный рисунок, схему разных жизненных позиций, рождающий конфликт. Этот рисунок, схема может представлять собой сопоставление, противопоставление и варьирование разных точек зрения героев, рассказчика и/или повествователя. Эти фрагменты дают возможность преподавателю при работе с текстом создать проблемную ситуацию, стать отправным моментом для размышления, обсуждения, спора или даже диспута, пригласить студента к диалогу «автор (герой) – читатель».

Афоризм рассматривается как значимый элемент в практике обучения литературе не только при анализе литературного произведения и в формировании мировоззрения обучаемого, но также для диагностики студента, поскольку генеральные высказывания (афоризмы, пословицы, поговорки) – персональные кодификаторы личности, представляющие мировоззренческую позицию человека и его индивидуальную картину мира. Они являются важнейшими элементами позиционирования и самопрезентации в вербальном поведении личности. Определенный набор генеральных афоризмов в тезаурусе студента позволяет диагностировать студента, исследовать его мир ценностей и антиценностей, выявить его картину мира, прогнозировать и (по возможности) корректировать его как личность.

Работа с афоризмом определяется характером формируемой компетентности на занятиях литературой:

- при формировании общекультурной компетенции – герменевтика афоризма (истолкование его смысла);
- при формировании ценностно-мировоззренческая компетентности – рефлексия (осмысление афоризма в соотнесении с собственным жизненным и читательским опытом);
- при формировании читательской компетентности – анализ афоризма как элемента повествования (композиция, язык и стиль, концепты и т. д.);
- при формировании речевой компетентности – включение студентом афоризма в свой словарь.

Работа на текстовом пространстве литературного произведения – самый сложный момент работы словесника, так как предполагает предварительное чтение текста. А проблема чтения – одна из самых болевых тем методики обучения литературе на современном этапе, поскольку студенты читают поверхностно, не всегда осознанно. Такой студент не всегда видит афоризмы в контексте. Установка на нахождение афоризма ориентирует его на иной характер чтения – чтение-труд, предполагающий выборку и освоение важного материала, размышление над прочитанным. Преподаватель останавливает внимание обучаемых на генеральных формулах текста, наблюдает взаимодействие разных точек зрения, приглашает студентов к размышлению и выбору позиции. Как правило, эта работа активизирует мыслительную работу обучаемых, вызывает их интерес к литературному материалу, к жанру афоризма. Большинство обучаемых обращаются к сборникам афоризмов, включают понравившиеся формулы в свое речевое пространство и жизненную практику. Краткие, точные, верные, глубокие мысли хорошо запоминаются и становятся отправной точкой для рефлексии и формирования жизненной позиции.

Таким образом, афористический модус в литературном и профессиональном образовании дает возможность продуктивно решать коммуникативно-творческие задачи по воспитанию личности студента, оказывать поддержку в осуществлении его профессиональной подготовки и социализации.

ВНЕДРЕНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРОЕКТОВ В ВУЗЕ

КОСТЫРЯ Е. В. ШПИНЬКО Э. А.

г. Унеча Брянской обл., Филиал Московского государственного
университета технологий и управления

Важнейшим направлением инновационной деятельности вуза (ИДВ) является ориентация выполняемых научно-исследовательских работ (НИР) и разрабатываемых инвестиционных проектов (ИП) под заказы конкретных инвесторов с последующим их внедрением. Под внедрением здесь понимается процесс практической реализации ИП по заказу определенного предприятия, организации (государственной, общественной, коммерческой и т.д.).

В условиях реализации в РФ инновационной модели развития экономики практической реализации ИП уделяется особое внимание,

поскольку каждый вуз имея большое количество законченных и оформленных фундаментальных и прикладных исследований, разработок и экспериментальных работ может представить их в виде соответствующего ИП. Однако путь внедрения зависит не столько от привлекательности ИП, а сколько от возможности вуза найти заинтересованных инвесторов для его внедрения.

В Унечском филиале МГУТУ за последние пять лет накоплен определенный опыт работ по практическому внедрению разрабатываемых ИП, в частности тех, которые разрабатывались кафедрой естественнонаучных и технических дисциплин (ЕНТД). Кафедра ЕНТД по результатам проводимых НИР разработала серию из нескольких ИП и новый подход по их внедрению. Суть подхода, предложенного кафедрой, состоял в ориентации серии ИП на внедрение в социальную сферу, где они наиболее значимы. Для этого на различные конкурсы социальных проектов были представлены несколько серийных ИП, которые технически базировались на одном типовом «пилотном» проекте. В качестве «пилотного» проект была выбрана «Мобильная спутниковая телекоммуникационная сеть», используемая в филиале МГУТУ (г. Унеча) и подробно описанная в [1; 2].

Технология разработки и внедрения этих ИП включала следующие этапы:

1. Создание типового «пилотного» проекта, обеспечивающего единую техническую базу для всех ИП серии.
2. Выбор инвестора, заинтересованного во внедрении всех ИП серии, имеющего статус общественной организации и заключение с ним договоров на разработку всех ИП серии.
3. Анализ конкурсов социальных проектов (с участием общественных организаций) и выбор тех, где могут быть успешно реализованы ИП серии.
4. Установление через инвестора информационных контактов со структурами федерального, регионального и др. подчинения, обеспечивающими проведение конкурсов социальных проектов для согласования названия проектов и форм их описания.
5. Представление через инвестора, имеющего статус общественной организации, в жюри конкурса соответствующего ИП серии.
6. Получение диплома, гранта (премии) через инвестора и продолжение работ по дальнейшему внедрению наиболее «продвинутых» ИП серии.
7. Выход через инвестора на новые конкурсы проектов и продолжение работ по разработке ИП других серий.

Описанная технология позволила разработать следующие наиболее значимые проекты серии:

1) «Региональный информационный центр (РИЦ) профилактики незаконного оборота наркотиков (ПНОН)».

2) «Информационный центр (ИЦ) проведения спортивных мероприятий (ПСМ)».

3) «Информационно-консультационный центр (ИКЦ) пенсионеров, инвалидов, ветеранов (ПИВ)».

4) «Система автоматизированного обучения студентов «In Stud v1.0».

В качестве примера реализации описанной выше технологии рассмотрим проект: «Информационно-консультационный центр пенсионеров, инвалидов, ветеранов», который был выполнен кафедрой ЕНТД филиала МГУТУ по договору с общественной организацией – Некоммерческий благотворительный фонд (НБФ) «Спорт, культура, образование – против наркотиков и детской преступности». Проект «ИКЦ ПИВ» был представлен на Федеральный конкурс проектов общественных организаций: «Наши родители». В состав жюри конкурса «Наши родители» входили такие известные российские организации, как: РОО «Культура и право», ВПП «Единая Россия», «Всероссийский совет местного самоуправления», «Союз пенсионеров России». В конкурсе участвовало более 1000 общественных организаций и объединений, поэтому конкурсный отбор проектов был очень жестким и безкомпромиссным. Проект «ИКЦ ПИВ», который был признан лучшим в номинации «Активная жизнь». Победителю конкурса и авторскому коллективу проекта был вручен Федеральный диплом и сертификат на получение денежного Гранта в размере 50000 рублей.

Победа проекта «ИКЦ ПИВ», разработанного кафедрой ЕНТД, в Федеральном конкурсе показала не только высокую эффективность новой технологии внедрения ИП, но и значительно повысила узнаваемость региональных подразделений (филиалов) нашего Университета среди вузов РФ.

Актуальность проекта обусловлена необходимостью создания реальных условий для реализации задач государственной политики в области социальной и профессиональной адаптации пожилых людей, пенсионеров (включая военных, МВД и др. силовых структур), инвалидов, ветеранов (их семей) и привлечения большой группы населения страны к воспитательной и просветительской работе с молодежью по формированию у них высоких духовно-нравственных качеств.

Цели проекта связаны с ликвидацией дефицита востребованности, внимания и общения у людей старшего поколения, лиц с ограни-

ченными физическими возможностями путем их вовлечения в активную жизнь на основе применения современных технических средств и информационных технологий в непосредственной близости к местам постоянного проживания этих категорий лиц и создания условий для качественного и эффективного информационного обеспечения граждан пожилого возраста, ветеранских организаций и общественных объединений инвалидов и пенсионеров региона по вопросам их социальной и профессиональной адаптации.

Варианты технического исполнения проекта:

1. Транспортабельный, перевозимый в свернутом виде, обеспечивающий готовность к развертыванию и решению задач ИКЦ в течение 30-50-ти мин. на любом стационарном объекте.

2. Мобильный, постоянно развернутый в микроавтобусе (типа «Газель»), обеспечивающий готовность к развертыванию и решению задач ИКЦ в течение 10-15-ти мин. после подключения к сети 220 В.

Транспортабельный вариант ИКЦ обеспечивает одновременное решение ряда задач по автоматизированному доведению информации пенсионерам, инвалидам, ветеранам, одиноким и нуждающимся пожилым людям по новейшим изменениям в законодательстве РФ, осуществление быстрых запросов в Интернете, а так же распространение информации о деятельности ИКЦ в Интернете через WEB-сайт, обеспечивающий виртуальное общение ПИВ и проведение в Интернете ретро-чатов, конференций, форумов и т.д. ИКЦ позволяет выполнять различные копировальные работы (документы, справки и т.д.) для пожилых нуждающихся людей с помощью множительно-копировальной техники. Общение ПИВ с сотрудниками Администрации, депутатами Думы, а также с различными ветеранскими и другими организациями обеспечивается через электронную почту и ИНТЕРНЕТ-технологии.

Мобильный вариант ИКЦ отличается от транспортабельного возможностью быстрого перемещения по территории региона и оперативного решения перечисленных выше информационно-социальных задач в наиболее труднодоступных районах области, где отсутствуют современные телекоммуникационные системы.

Основным элементом обоих вариантов исполнения «ИКЦ ПИВ» является мобильное спутниковое телекоммуникационное оборудование, обеспечивающее быстрое выполнение перечисленных выше информационных задач. Подробное описание работы мобильного спутникового телекоммуникационного оборудования приведено в [1; 2].

Решением Администрации Брянской области описанные варианты технического исполнения проекта были реализованы при созда-

нии «Многофункциональных центров» социальной реабилитации населения а так же при создании «Мобильной клиентской службы» Пенсионного Фонда в нескольких районах Брянщины.

Литература

1. Автоматизированное обучение на базе спутниковых телекоммуникационных сетей [Текст] / Под ред. Э. А. Шпинько. – Воронеж : Полиграфия-Плюс, 2009.

2. Инновационные образовательные технологии [Текст] // Научный сборник / Под ред. Э. А. Шпинько – М. : МГУТУ, 2008. – № 4.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЯРКОВА И. В.

г. Москва, Московский институт открытого образования

Мировой экономический кризис, в котором мы оказались, обострил проблемы в сфере подготовки трудовых ресурсов и подтолкнул к принятию наиболее эффективных мер по поиску современной образовательной модели, сбалансированной по направлениям подготовки и обеспечивающей эффективное, качественное, конкурентоспособное образование в соответствии с потребностями населения и запросами рынка труда [4]. Изменение целей и приоритетов в условиях рыночной экономики потребовали от каждого специалиста подтверждения своего профессионализма, усовершенствования имеющихся компетенций и, следовательно, повышения эффективности работы и качественных изменений на всех этапах профессиональной и возрастной мобильности. В этой связи абсолютно очевидно, что обучение управленцев также должно строиться с учетом стратегических направлений развития образовательных систем в информационно-знаниевом обществе, одним из которых является маркетинг. В процессе обучения в системе повышения квалификации происходит формирование смысловых ориентаций по отношению к управлению образовательным учреждением и профессионально значимых качеств, способностей, знаний и умений слушателей, что в свою очередь, требует создания всех необходимых для этого организационно-педагогических условий, включая наличие разработанного комплекса информационного, методического и диагностического сопровождения.

Анализ научных исследований позволил выделить совокупность организационно-педагогических условий реализации модели формирования профессионально значимых знаний и умений руководителей образовательных учреждений в системе повышения квалификации, включающей компетентностный компонент (необходимый уровень готовности к управлению с позиции маркетингового подхода). Так, общие социальные и теоретико-методологические основания компетентностно-ориентированного образования описаны в работах Н. А. Аминова, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимней, А. М. Новикова, Ю. Г. Татура, А. В. Хуторского, Е. И. Огарева, В. И. Звонникова, Д. А. Иванова, К. Г. Митрофанова, Дж. Равен, Р. Early, В. Holmes, и др. Особенности формирования профессиональной компетентности специалистов и применения современных технологий компетентностно-ориентированного обучения рассмотрены в ряде исследований для педагогических кадров (В. А. Адольф, Л. Г. Антропова, И. В. Гришина, Л. Н. Захарова, Л. Н. Панфилова, Е. И. Агаркова, А. В. Суслов и др.); для руководящих кадров (С. Г. Воровщиков, В. И. Зверева, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, В. В. Лебедев, Л. И. Луценко, А. К. Маркова, Г. Н. Подчалимова, В. А. Сластенин, Е. Э. Смирнова, П. И. Третьяков, А. П. Тряпицына, Т. И. Шамова, В. С. Запалицкая, И. А. Мяготина, Е. В. Тарасова, А. Я. Строилова и др.); в непрерывной профессиональной подготовке (С. В. Батышев, Л. М. Митина, А. Ю. Петров, Л. И. Салыхова, И. Е. Шолудченко, И. Е. Домагацкая, И. В. Ильина, Д. Ф. Ильясов, Е. В. Казакова, А. Д. Кувшинкова, М. А. Лобанова и др.). Формированию маркетинговых компетенций посвящены работы А. В. Лазарева, Л. А. Иванова, А. Г. Теслинова, В. А. Наумова, Н. В. Дорофеевой, Т. В. Щербовой, Р. Б. Галеевой, Е. Н. Гапоненко, М. Г. Орловой и др.

Современное понимание термина «профессиональная компетентность» руководителя основывается на интегративном его характере: как совокупность знаний и умений, определяющих результативность профессионального труда (Е. П. Тонконогая, Г. Б. Голуб, Е. Я. Коган и др.); как комбинация личностных качеств и свойств (Л. М. Митина), как проявление единства профессиональной и общей культуры (Т. Г. Браже, Е. А. Соколовская); как комплекс профессиональных знаний и профессионально значимых личностных качеств (С. Г. Вершеловский, Ю. Н. Кулюткин, С. А. Шпильберг и др.); как единство системы компетенции, целей, мотивации и способов преобразования трудовой деятельности (Э. Ф. Зеер [2]); как вектор профессионализации, направленный на развитие образовательного учреждения на базе современной методологии (Г. С. Сухобская, Е. А. Соколовская). Е. И. Джалилова и Н. В. Кузьмина выделяют психолого-

педагогический аспект компетентно направленной подготовки в плане формирования ценностных ориентаций. По мнению Б. Ф. Ломова, Ф. Н. Леонтьева, Ю. Н. Емельянова и др. способность к участию в коммуникативных ситуациях возрастает по мере освоения закономерностей общественной жизни. В модели профессиональной компетентности В. Н. Пищулина предложены социальный (умения межличностного общения, сотрудничества, разрешения конфликтов), личностный (профессионально-значимые качества) и специальный (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный) компоненты [5]. Ценностно-инновационный и рефлексивный блоки модели компетентного поведения Дж. Равена определены формирующими для профессиональной деятельности, так как влияют на способности человека к творческому саморазвитию, проявляющиеся только в связи со значимыми для него целями [6]. Мы также разделяем точку зрения Л. Д. Медведевой в том, что базу для эффективного выполнения трудовой деятельности создают фундаментально-теоретический (знания, владение, способности) и профессионально-технологический (умения) блоки. Однако, на наш взгляд, ограничения и нормы профессионального сообщества, выделенные ею в регулятивный блок могут входить в адаптивно-средовой блок (приспособляемость, самоуправление) [3]. Маркетинговую компетентность Е. А. Ганаева интерпретирует «как профессионализм, заключающийся в знании маркетинговой теории; умении формировать и реализовывать маркетинговую стратегию, осуществлять эффективные коммуникативные акты, содействующие конкурентоспособности образовательного учреждения, выраженной в возможности формировать у школьника потребности гуманитарного порядка, удовлетворяя интересы государства, общества и личности» [1].

Сопоставление определений понятия компетенция в отечественной и зарубежной науке позволяет нам выделить основные структурные компоненты понятия компетенция: ценности (ориентиры социальной и профессиональной активности: польза, благо, достояние, значимость, идеи, идеалы, принципы, цели, включающие основополагающие идеи образовательного общества – ценности знания и непрерывного образования), поведенческие установки (способности как личный ресурс), конкретные образовательные результаты (стандарты: знания, умения, навыки), характеристики области применения (стандарты предметной деятельности: нормы и ограничения, правила ее организации, технологии, опыт), тенденции (экономические, политические, социальные, образовательные, научные, культурные, технические и др.) развития общества. Отсюда следует, что маркетинговые компетенции – это составляющие профессиональной компетентности

руководителя образовательного учреждения, его знания, умения, опыт работы на рынке образовательных услуг и способности качественно решать управленческие задачи комплексного, функционального и стратегического характера с использованием рыночных механизмов.

В дополнительном профессиональном образовании компетентный подход акцентирует внимание на продуктивное использование способностей слушателей и их управленческих потребностей. Полностью учесть социальные, экономические и личностные запросы слушателей в процессе непрерывного профессионального развития позволяет идея «обучения через всю жизнь». Следование данному подходу приводит к выводу о необходимости соотношения подготовки специалистов с определенными профессиональными компетенциями при планировании, разработке учебно-методической документации, структурировании учебного материала, организации и проведении учебного процесса, а также уточнения общих требований к содержанию образовательных программ системы дополнительного профессионального образования (соответствие квалификационным требованиям к профессиям и должностям, преемственность по отношению к государственным образовательным стандартам высшего и среднего профессионального образования, ориентация на современные образовательные технологии и средства обучения и др.) следующими [7]:

- ориентация на выработку компетенций специалистов соответствующего уровня и профиля на основе взаимоувязанной, межфункциональной основе;
- учет специфики конкретной сферы или объекта деятельности (отрасли, региона, организационной иерархии);
- обеспечение личностного и профессионального развития обучаемых при вариативности и инвариантности по отношению к достижению общих образовательных результатов в соответствии с ФГОС и квалификационным требованиям к должностям и специальностям соответствующей подготовки и с учетом их особенностей (возраст, цели обучения, уровень подготовки, предыдущий опыт, образовательные потребности и т. д.).

В условиях экономического роста общества и приведения в соответствие с социальным заказом общества (требуемым качеством человеческого капитала) совокупность компетенций задается также и потребностями рынка труда. При описании модели деятельности специалиста в основном используются термины «знает», «умеет», «владеет». Из ФГОС ВПО по специальностям «менеджмент», «связи с общественностью» можно выделить следующие основные требования к

результатам освоения маркетинговой составляющей управленческой деятельности:

Таблица 1

Основные требования к результатам освоения
маркетинговой деятельности

Профессиональные компетенции	Выпускник должен обладать:
Организационно-управленческая	<ul style="list-style-type: none"> – умением использовать современные методы управления корпоративными финансами для решения стратегических задач; – способностью управлять проектами и процессами стратегического планирования, подготовки, творческой проработки и реализации программ и мероприятий, осуществлять корректировку и контроль; – способностью разрабатывать корпоративную стратегию, программы организационного развития, инновационной деятельности и изменений, бизнес-планы проектов, обеспечивать их реализацию, применять перспективные теории и приемы маркетинга; – способностью руководить созданием эффективной коммуникационной инфраструктуры организации.
Аналитическая	<ul style="list-style-type: none"> – владением методами экономического анализа поведения экономических агентов и рынков в глобальной среде; – владением методами стратегического анализа – способностью использовать количественные и качественные методы для проведения научных исследований и управления бизнес-процессами; – способностью готовить аналитические материалы для управления бизнес-процессами и оценки их эффективности.
Научно-исследовательская	<ul style="list-style-type: none"> – способностью обобщать и критически оценивать результаты, полученные отечественными и зарубежными исследователями; – способностью представлять результаты проведенного исследования в виде научного отчета, статьи и доклада.

Требования к уровню подготовки лиц, успешно завершивших освоение дополнительной профессиональной образовательной программы «Менеджмент в образовании» включают маркетинговые:

знание:

- основ системного анализа, методов анализа и оценки внешней среды;
- методов привлечения дополнительных внебюджетных средств.

умение:

- прогнозировать и оценивать изменения внешних условий, влияющих на деятельность образовательного учреждения;

– анализировать внутренние возможности образовательного учреждения, выявлять скрытые резервы, вычленять проблемы и находить эффективные пути их решения.

владение:

- методами маркетинговых исследований в социальной сфере;
- технологиями решения коммуникативных задач; навыками и приемами делового общения;
- основами социологического анализа и прогнозирования, методами социологических исследований.

Приведенные требования к маркетинговым компетенциям специалистов, к сожалению, не дают полной картины необходимых компетенций. В то же время нужна такая классификация, которая позволит внутри системы образования четко обозначить цели формирования маркетинговых знаний и умений на разных уровнях, сформулировать ожидаемые результаты обучения на каждом уровне освоения программы и работать на их достижение:

1. На первом уровне (минимально необходимый) – иметь представление о сущности маркетинга и предпосылках его концептуального развития, области его применения, моделях коммуникаций;

2. На втором уровне (достаточный) – знать понятийные интерпретации маркетингового инструментария, особенности рынка образования, технологии продвижения образовательных услуг, методические основы исследования рынка, сегментации рынка, региональные факторы продвижения образовательных услуг, методику социологических исследований, принципы выбора и варианты сотрудничества с социальными партнерами и рекламными агентствами, основные принципы брендинга; уметь оценивать возможности рынка, формировать политику выбора образовательных услуг и рыночной стратегии, формировать спрос и стимулировать сбыт, организовать рекламно-маркетинговую деятельность и PR образовательного учреждения, проводить маркетинговые исследования, использовать рекламно-маркетинговые технологии как инструмент конкуренции, рассчитывать коммуникационные и экономические показатели эффективности;

3. На третьем уровне (оптимальный) – владеть навыками проведения комплексного исследования рынка образовательных услуг, маркетинговой деятельности в процессе разработки и создания услуг рыночной новизны, разрабатывать ценовую политику, управления корпоративными печатными и электронными СМИ.

Основным инструментом решения задач подготовки специалистов является модель его деятельности. Существует достаточно много работ по проблеме построения подобных моделей Н. Ф. Талызиной,

В. Д. Роменца, В. М. Добрякова и др. Так, А. К. Маркова выделяет процессные показатели: управленческая деятельность, управленческое общение, управленческая результативность. П. И. Третьяков определил управленческую деятельность, как последовательность взаимосвязанных бифункциональных действий, представляющих законченный цикл, выделив системные, процессные, информационные, коммуникационные, координационные и мотивационные основания, отражающие уровень управленческой компетенции [8]. В новых условиях хозяйствования изменился и характер знаний, включающий интеграцию социальных наук (экономическую теорию, социологию, психологию) и тех дисциплин, которые относятся к осуществлению различных функций управления образовательным учреждением (финансы, маркетинг, кадровый менеджмент, управление образовательным процессом).

Исходя из описанных оснований, определим требования к выпускникам, освоившим образовательную программу курсовой подготовки в части проектирования управления маркетингом образовательных услуг. Руководитель образовательного учреждения должен:

- понимать сущность и значение изменяющегося социально-экономического контекста образования;
- знать понятия, концепции, основные закономерности теории маркетинга, взаимосвязи, оценки, алгоритмы и стратегии принятия решений в области образовательного маркетинга, позволяющие решать управленческие задачи;
- уметь применять освоенные в ходе обучения навыки в любых новых ситуациях;
- владеть приемами прогнозирования будущих изменений своей управленческой деятельности, способами использования полученной в ходе обучения информации для правильного выбора этих приемов в соответствии с поставленной целью;
- иметь опыт коммуникативного полисубъектного взаимодействия;
- обладать концептуальными способностями быстрого реагирования на изменяющиеся условия, видеть место своего образовательного учреждения и возникающие возможности во внешней среде, принимать нестандартные управленческие решения.

Так как под основным результатом обучения мы понимаем приращение профессиональной компетентности обучаемых в новых знаниях и способах деятельности в области маркетинга образовательных услуг, поведенческие изменения в процессе переоценки имеющегося управленческого опыта, то и конечными результатами обучения для

слушателей должны стать знания, умения и навыки, доведенные до уровня компетенций, формирующих способности осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями современного этапа развития экономики. Эти требования позволят обозначить результаты по уровням освоения учебного элемента, работать на их достижение и оценить качество образовательных услуг в системе повышения квалификации работников образования путем измерения степени достижения результата личностным ожиданиям, а также нормативным и социальным требованиям. В соответствии с определенными выше требованиями нами разработаны тестовые материалы и процедура оценки уровня сформированности маркетинговых знаний и умений руководителей образовательных учреждений в процессе обучения.

Вышеизложенные основания подтверждают целесообразность включения в курсовую подготовку руководителей образовательных учреждений модуля «Маркетинг образовательных услуг» с использованием передовых образовательных технологий обучения (тьюториалы, мастер-классы, интерактивное обучение, проблемные семинары и т.д.), позволяющих за относительно короткий срок обновить или приобрести необходимые для текущей профессиональной деятельности знания и умения.

Литература

1. Ганаева, Е. А. Маркетинговая компетентность руководителя образовательного учреждения [Электронный ресурс] : опыт повышения квалификации // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-6.htm>
2. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М., 2005.
3. Медведева, Л. Д. Психологические аспекты инновационной деятельности в образовательной сфере [Текст] // Инновации в образовании. – 2010. – № 6. – С. 22.
4. Об итогах работы Федерального агентства по образованию в 2008 году и задачах на 2009 год [Электронный ресурс] : докл. рук. Рособразования Н. И. Булаева на заседании коллегии. – Режим доступа: http://www.ed.gov.ru/new_uprav/coll/c_news/8887.
5. Пищулин, В. Н. Формирование профессиональной компетентности специалистов экономического профиля в системе университетского образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006.

6. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 2002.

7. Требования к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ [Текст] Утв. приказом Мин. обр. России от 18.06.1997 № 1221.

8. Третьяков, П. И. Педагогический маркетинг в управлении развитием образовательных систем [Текст] / П. И. Третьяков, С. И. Захаренков, М. В. Туберозова, Н. А. Шарай. – М. : изд-во УЦ «Перспектива», 2010. – 232 с.

РАЗДЕЛ 5

Проекты совершенствования методического обеспечения образовательного процесса в учреждениях профессионального и дополнительного профессионального образования

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДИКИ ДВУХСТУПЕНЧАТОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ (УРОВЕНЬ БАКАЛАВРИАТ)

ОКОЛЕЛОВ О. П.

г. Липецк, Липецкий государственный технический университет

Переход высшей школы на двухступенчатую систему подготовки специалистов требует внесения существенных изменений в теорию и методику профессионального образования. Речь идет, прежде всего, об установлении теоретико-методологических и технологических оснований методики профессионального образования на уровне бакалавриата, в дальнейшем выполняющего роль педагогического базиса двухступенчатой подготовки специалистов. В целом же методика профессионального образования, на наш взгляд, должна включать на уровне структурных четыре составляющих: 1) теоретико-методологическую, ставящую целью формирование целостной системы знаний о принципах, закономерностях, педагогических концепциях и подходах к организации профессиональной подготовки по конкретному направлению; 2) управленческую, включающую функции: информационно-обучающую, развивающую, проектно-конструкторскую, исследовательскую; 3) воспитывающую, ставящую целью формирование у студентов качеств личности профессионала на основе компетентностной модели специалиста, подготовки их к жизненной самореализации; 4) технологическую, включающую формы, методы и средства реализации в учебно-воспитательном процессе рекомендаций теории, функций управления, воспитательных мероприятий.

Накопленный Липецким техническим университетом и другими вузами России опыт подготовки бакалавров позволяет к ведущим критериям эффективности методики отнести следующие:

1. Методика профессионального двухступенчатого образования должна реализовывать педагогические подходы, которые обеспечивают подготовку специалистов, привязанную к достаточно широкому спектру объектов и предметов труда (т. е. конкретному направлению профессиональной подготовки).

2. Воспитательная составляющая методики реализует компетентностную модель и целевую программу формирования у студентов готовности к жизненной самореализации в современных социально-экономических условиях.

3. Учебный план конкретного направления и соответствующие программы дисциплин призваны обеспечить выпускнику реальную возможность к продолжению образования, как на второй (магистерской) ступени ВПО, так и в сфере дополнительного и послевузовского образования.

4. Технологическая составляющая методики включает современные инновационные формы, методы и средства обучения (в частности, оптимизационные методы дидактики, которые реализуют принцип свернутых информационных структур и одновременно принцип вариативности обучения; матрицу взаимосвязи задач обучения, подготовки личности к жизненной самореализации и профессиональной деятельности; задачный подход, увязывающий специальную подготовку в рамках цикла профессиональных дисциплин выполнением конкретных работ по заданию фирм и других производственных организаций).

5. Основная образовательная программа реализуется методикой в рамках четырех циклов учебного плана: I. Цикл гуманитарных и социальных дисциплин (общий объем в окрестности 950 часов); II. Цикл экономических и организационно-управленческих дисциплин (общий объем – 250 часов); III. Цикл естественнонаучных и математических дисциплин (общий объем – 1500 часов); IV. Цикл профессиональных дисциплин конкретного направления (объем – 1550 часов) [3].

Остановимся далее на сути методологического подхода к построению теоретических оснований методики профессионального образования на основе её фундаментальных структур. Здесь под фундаментальными структурами педагогики понимаются её целостные системные образования, удовлетворяющие следующим условиям:

– множества базовых элементов этих структурных образований не пересекаются;

– каждое отдельно взятое системное образование функционирует и развивается по своим специфическим принципам и закономерностям;

– педагогика конкретной образовательной системы, не зависимо от её природы, включает в достаточно полной мере именно такого рода фундаментальные структуры, которые в существенной мере и обеспечивают данной специализированной педагогике научную завершенность и целостность.

В плане рассматриваемой концепции методики профессионального образования её сущностные теоретические основы достаточно содержательно раскрывают три фундаментальные структуры: I. Образовательные процессы; II. Содержание образования (включая аксиологический блок); III. Технологии образования. Фундаментальная структура «Образовательные процессы» характеризуется принципами: нелинейности процессов обучения и воспитания; обращенности к саморазвитию; динамичности; диалогичности; интенсивности взаимосвязей; ведущей деятельности; неразрывности процессуальных составляющих обучения. Система принципов, раскрывающих сущность второй фундаментальной структуры «Содержание образования», включает принципы: социально-личностной актуальности содержания обучения; научности; доступности, наглядности; потенциальной избыточности учебной информации (рефлексии); амплификации; необходимости учета психолого-педагогических требований к содержанию обучения. Третья фундаментальная структура «Технологии образования» вполне корректно характеризуется принципами: целостности образовательной технологии; устойчивости; психолого-педагогической обоснованности процедур; нелинейности технологических структур; воспроизводимости.

Рассмотрим теперь специфические особенности методологии образовательной системы бакалавриат. Необходимым условием успешности учебной деятельности в системе бакалавриат является доказательное и прогностически состоятельное обоснование её ценностно-целевых приоритетов. Вполне понятно, что без такой работы невозможно выстроить долговременных программ самореализации и саморазвития, выработать работоспособные стратегические идеи и программы.

Не вызывает сомнения и то, что иерархически высшие ценности и цели профессионального образования должны восходить к высшим человеческим устремлениям, жизненным идеалам и приоритетам. Именно только на таком, смыслообразующем, уровне можно оценить истинную эффективность образовательной система бакалавриат.

Совершенно прав Б. С. Гершунский, утверждая: смысл жизни каждого человека состоит в наиболее полной жизненной самореализации, что в свою очередь, означает максимально возможную пользу, которую он может принести самому себе, своим близким, обществу, в котором он живет, человеческой цивилизации в целом [1]. Этому предельно обобщенному философско-мировоззренческому уровню понимания смысла жизни сфера профессионального образования должна сопоставить специфические, собственно педагогические категории, процессы и технологии. И здесь, в первую очередь, должен претерпеть соответствующие изменения аксиологический блок, обеспечивая конкретной личности осознание и формулировку смысла жизни с учетом жизненного опыта, традиций своего народа, индивидуальных жизненных интересов, приоритетов и предпочтений.

Следует обратить внимание и на то, что теоретическая, на первый взгляд, концепция самореализации личности, на самом деле носит явно выраженный прикладной характер. Действительно, в ней достаточно четко просматриваются этапы достижения целей двухступенчатой системы подготовки специалистов:

- сквозное (на протяжении всех стадий образования) формирование осознанной веры каждого студента в то, что истинным смыслом его жизни является наиболее полная самореализация, позволяющая выполнить свое личное предназначение в жизни;

- проектирование образовательной системы бакалавр в виде целостной открытой системы, обеспечивающей каждому студенту непрерывность процесса формирования профессиональных качеств, удовлетворение познавательных запросов и духовных потребностей, развитие задатков и способностей в рамках учебно-воспитательного процесса и путем самообразования;

- формирование у каждого студента установки на индивидуальную образовательную траекторию;

- ориентация образовательной системы бакалавриат на внедрение в учебно-воспитательный процесс технологий, позволяющих выйти за рамки предметно-знаниевой парадигмы.

К числу фундаментальных проблем профессионального образования принадлежит соотношение обучения и становления профессиональной культуры у будущего специалиста. Раскрытие характера объективной связи между подготовкой студента к трудовой деятельности и его продвижением на пути формирования профессиональной культуры позволило бы существенно повысить эффективность и качество работы образовательной системы бакалавриат.

В течение более десяти лет нами разрабатывались дидактические принципы экспериментальной образовательной системы, ставящей основной целью достижение возможно более высокой эффективности в формировании у студентов конкретных ключевых элементов профессиональной культуры. К сожалению, от идеи такой образовательной системы нет непосредственного перехода к программам, учебникам, методикам обучения по различным учебным дисциплинам [2].

Экспериментальная образовательная система, ориентированная на формирование у студентов ключевых компетенций, разрабатывалась нами по этапам. На первом этапе решалась задача разработки дидактического подхода, ставящего целью объединить усилия ведущих учебных дисциплин в формировании у студентов компетенций инвариантных к области деятельности. Мы брали типовые программы учебных дисциплин, реализующие соответствующий государственный стандарт, учебники, методические разработки и по конкретным пунктам проводили их анализ: какие рациональные элементы содержит материал с позиции выработки конкретных личностных качеств профессионала, что плохо и чего недостает для того, чтобы получить высокий результат в формировании тех или иных компетенций.

Одновременно нами осуществлялись и специальные обследования становления и развития у студентов элементов профессиональной культуры. Анализ всего этого фактического материала сыграл большую роль в разработке экспериментальной образовательной системы, ориентированной на формирование ключевых компетенций. Поскольку аналогичные наблюдения и обследования проводились и в группах, где опытные и квалифицированные преподаватели вели учебную работу по традиционной методике, мы получали фактический материал, позволяющий сравнить эффективность новых путей и традиционной методики обучения.

Эксперимент показал, что логика процесса формирования ключевых компетенций в оптимальном варианте должна удовлетворять следующим педагогическим требованиям:

- интегрировать в рамках цикла учебного плана дисциплины с позиции решения задач формирования компетенций;
- обеспечивать каждому студенту возможность обучения по индивидуальной программе, учитывающей в достаточно полной мере его познавательные особенности, мотивы, склонности и другие личные качества;
- оптимизировать содержание учебной дисциплины, сохраняя при этом и, более того, обогащая знания, включенные в государственный стандарт;

- оптимизировать соотношение теоретической и практической подготовки студентов;
- интенсифицировать процесс обучения.

Основным связывающим звеном, обеспечивающим целостность методики профессионального образования, является матрица взаимосвязи задач обучения, подготовки личности к жизненной самореализации и профессиональной деятельности. По существу эта матрица относительно учебного курса представляет собой таблицу с двумя входами: нулевой столбец содержит системный перечень элементов содержания обучения, а нулевая строка – ведущие компоненты отдельных сфер компетентности и/или элементы готовности личности к жизненной самореализации, причем в клеточках пересечения строк и столбцов проставляется отметка лишь в случае, если данный элемент содержания может быть использован для формирования конкретного элемента той или иной сферы компетентности и (или) личностной самореализации. Очевидно, рассматриваемая матрица взаимосвязей содержания образования с задачами подготовки личности к самореализации и профессиональной деятельности позволяет выделить ведущие элементы содержания обучения, наиболее значимые в формировании личностных качеств профессионала. Особо подчеркнём, что разработка такой матрицы взаимосвязей позволяет дать вполне мотивированный ответ на очень сложный и важный вопрос о достаточности содержательной компоненты учебно-воспитательного процесса для решения задач формирования готовности личности к жизненной самореализации и профессиональной деятельности.

В заключение рассмотрим сущность технологической составляющей методики профессионального образования. В настоящей работе под педагогической технологией понимается целостная совокупность разнокачественных процедур (дидактических, общепедагогических, психологических, информационных и др.), обусловленная соответствующими целями и содержанием обучения и воспитания, которая призвана осуществить требуемые изменения (вплоть до возникновения новых) форм поведения и деятельности обучающихся. Из данного определения следует, что педагогическая технология есть совокупность (не обязательно строго упорядоченная) операций и процедур (образовательных, воспитательных, методических), характеризующаяся педагогической целостностью, реализация которой на практике приводит к достижению конкретных целей обучения и воспитания. Углубляют и более детально раскрывают сущность рассматриваемой технологии принципы её проектирования и реализации. К их числу мы, прежде всего, относим принцип целостности, согласно которому

педагогическая технология должна в интегрированном виде представлять систему целей, методов, средств, форм, условий обучения, обеспечивая тем самым реальное функционирование и развитие конкретной воспитательной системы.

Инновационный характер технологии определяет принцип концептуальности и новизны. Суть принципа заключается в том, что инновационная технология в области образования должна реализовывать принципиально новые педагогические идеи и концепции. К таким принципиально новым идеям принадлежат, например, открытая образовательная система и компетентностная модель обучения. Реализация этих идей в совокупности или каждой по отдельности приводит к принципиально новому учебно-воспитательному процессу, обладающему свойством необратимости, то есть от него не существует обратного перехода к предыстории.

Следующий принцип проектирования требует от образовательной технологии, чтобы она сообщала процессам обучения и воспитания свойство адаптации к личности обучающегося, сущность которого заключается в том, что данные процессы на основе ветвления могут распадаться на подпроцессы, каждый из которых имеет специфические, только ему присущие особенности, отвечающие личностным особенностям конкретного студента. Существенно отметить, что на практике адаптивная технология обеспечивает вариативность моделей обучения и воспитания студентов. И, наконец, принцип воспроизводимости, суть которого состоит в следующем: воспроизведение образовательной технологии с учетом характеристик данной педагогической среды гарантирует достижение заданных целей обучения и воспитания.

Остановимся далее на сущности интеллектуальной технологии в образовании. К ведущим понятийным признакам такой технологии мы относим: во-первых, педагогические механизмы, позволяющие ей пересматривать свою структуру, содержательную компоненту, инструментальные средства в зависимости от достижений в познавательной деятельности и формировании соответствующих компетенций, а также интересов и творческих склонностей студентов; во-вторых, системные характеристики, позволяющие отнести технологию к числу инновационных. В рамках образовательной системы, генерируемой интеллектуальной педагогической технологией, студент имеет возможность сопоставлять социальные и личностные цели, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, формировать готовность к жизненной самореализации.

Начальные условия разработки интеллектуальной педагогической технологии в свой состав включают:

1. Оценку изменений в научно-теоретических представлениях о сущности учебно-воспитательного процесса, установления их влияния на эффективность подготовки выпускников.

2. Проведение концептуального анализа структуры и содержания компонентов учебно-воспитательного процесса с позиции их соответствия современному уровню научных представлений об обществе и человеке (на данном этапе очень важным является выработка подхода к реализации принципа социально-личностной актуальности содержания обучения: студенту, исходя из интересов общества, должна быть предложена для усвоения именно такая система знаний из некоторой области социального опыта, которая лично ему необходима на данном историческом промежутке для решения задач своего развития, обеспечивающего в последствии реальную возможность для усвоения новых, возрастающего уровня сложности элементов социального опыта, и пополнения этого опыта новыми знаниями).

3. Установление специфических особенностей учебно-воспитательного процесса в условиях открытого образования.

4. Разработку механизмов учебно-воспитательного процесса, стимулирующих процесс формирования у студентов готовности к жизненной самореализации.

Литература

1. Гершунский, Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования [Текст] / Б. С. Гершунский, // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3-7.

2. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

3. Пузанков, Д. Двухступенчатая система подготовки специалистов / Д. Пузанков, И. Федоров, В. Шадриков // Высшее образование в России – 2004. – № 2. – С. 3-11.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНВЕСТИЦИЙ В ВЫСШЕЕ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ГРАЦИНСКАЯ Г. В., ПУЧКОВ В. Ф.

г. Гатчина Ленинградской обл., Государственный институт экономики, финансов, права и технологий

Для получения высшего, а также дополнительного профессионального образования работники, занятые в народном хозяйстве страны, вынуждены осуществлять целенаправленные затраты. Оценка эффективности данных затрат целесообразно производить, используя понятие человеческого капитала. Человеческий капитал это экономически активное население страны или региона (рабочая сила), обладающее физическим развитием, умственными способностями и знаниями, необходимыми для осуществления полезной трудовой деятельности в народном хозяйстве [1]. Он постоянно обновляется, часть людей, по различным причинам, выбывает из процесса производства, а другая часть населения вовлекается в экономику (идут работать закончившие обучение студенты, школьники и т.п.). Совокупные расходы государства, частных фирм и самого населения на поддержание в стабильном состоянии функционирующего человеческого капитала фактически представляют собой «амортизацию человеческого капитала» [1]. Эти расходы обеспечивают простое воспроизводство, включая текущие основные расходы (инвестиции) на образование, здравоохранение и дополнительные расходы (инвестиции) на повышение квалификации, переобучение, получение дополнительных образовательных услуг.

Чистые инвестиции в человеческий капитал ведут не к простому, а к расширенному воспроизводству человеческого капитала. То есть, чистые инвестиции – это расходы сверх величины, обеспечивающей простое воспроизводство человеческого капитала. Они могут быть осуществлены в виде прямых или дополнительных вложений в человеческий капитал (от обычного увеличения расходов на образование, здравоохранение до осуществления различных национальных проектов) [1].

Приведенные выше положения, позволяют сделать следующие обобщения:

– только благодаря инвестициям формируется человеческий капитал и этим он подобен физическому капиталу;

– к основным видам инвестиций в человеческий капитал относятся затраты на образование, здравоохранение социальное обеспечение и миграцию;

– в формировании человеческого капитала участвуют различные факторы: природные ресурсы, социально-экономическая ситуация, физический капитал и др.;

– образование повышает эффективность человеческого капитала, ускоряет и облегчает процесс дальнейшего накопления знаний и навыков человеческим капиталом;

– потерянные заработки представляют собой часть инвестиций в человеческий капитал, которые должны учитываться наряду с прямыми издержками на образование;

– сопоставление выгод и издержек образования (с учетом фактора времени) позволяет оценить его экономическую эффективность.

При этом суммарные дополнительные доходы, связанные с полученным высшим профессиональным образованием, должны намного превышать инвестиции в это образование, поскольку дисконтирование будущих доходов уменьшает их величину при приведении к настоящему моменту времени [2]. Таким образом, инвестиции в высшее профессиональное образование выгодны, если суммарная текущая стоимость (D_d) потока будущих дополнительных доходов превышает инвестиции в образование, и упущенный при получении высшего образования доход, то есть

$$D_d = \sum_{i=1}^n \frac{[W_i - V_i]}{(1 + r)^i} \geq (H + G)$$

где $i=1,2,3\dots n$ – номер года из рассматриваемого периода времени;

D_d – приведенный к начальному моменту времени суммарный дополнительный доход индивидуума;

W_i – годовой заработок специалиста с высшим образованием;

V_i – годовой заработок специалиста со средним образованием;

r – процентная ставка;

H – затраты индивидуума для получения высшего образования;

G – упущенный индивидуумом доход во время обучения в высшем учебном заведении.

Доход от высшего профессионального образования можно представить как разность в пожизненных заработках тех, кто окончили вуз, и тех, кто не продолжил обучение после средней школы. По существу, эти издержки определяют ценность времени учебы учащихся, затраченного на формирование человеческого капитала.

При оценке эффективности инвестиций в дополнительное профессиональное образование работников фирм необходимо различать специальные и общие затраты на дополнительное профессиональное образование человека. Специальная подготовка наделяет работников фирм знаниями и навыками, представляющими интерес лишь для той фирмы, где они были получены. В ходе общей подготовки работник приобретает знания и навыки, которые могут найти применение и на множестве других фирм. Общая подготовка косвенным образом оплачивается самими работниками, когда, стремясь к повышению квалификации, они соглашаются на более низкую в период обучения заработную плату; им же достается и доход от общих инвестиций. Напротив, специальная подготовка финансируется по большей части самими фирмами, которым поступает и основной доход от нее. Понятие специального человеческого капитала помогло объяснить, почему среди работников с продолжительным стажем работы на одном и том же месте текучесть ниже и почему заполнение вакансий в фирмах происходит в основном за счет внутренних продвижений по службе, а не за счет наймов с внешнего рынка [2].

В связи с этим осуществление инвестиций фирмы в человеческий капитал предполагает, что существуют два периода: первый: когда производятся инвестиции в обучение работника, второй – когда обучение закончено и начинает приносить отдачу. Если фирма предоставляет работнику общую профессиональную подготовку, то для того, чтобы компенсировать свои издержки на образование, она должна в период после обучения платить работнику зарплату ниже его предельного продукта. В этом случае работник может уйти, так как профессиональная подготовка увеличила его общий человеческий капитал. Следовательно, он может в другой фирме получить зарплату, равную его предельному продукту. Поэтому фирме после обучения приходится платить заработную плату, равную предельному продукту. Исходя из этого, фирме невыгодно проводить общее обучение работников. Если фирма это делает, то зарплата работника в период обучения устанавливается меньше его предельного продукта, то есть издержки на общее образование несет сам работник.

Если фирма предоставляет работнику специальную профессиональную подготовку, то работник не сможет реализовать свой специфический человеческий капитал, полученный в результате этой подготовки, на другом рабочем месте. Поэтому фирма в период после обучения может платить работнику заработную плату более высокую, чем она была до обучения, но более низкую, чем его предельный продукт после обучения. Таким образом, при специальной профессио-

нальной подготовке фирма может компенсировать все или часть издержек на обучение. При этом создается ситуация, когда издержки на обучение фирма и работник делят между собой. Пропорция такого разделения будет зависеть от степени специфичности человеческого капитала, приобретаемого при профессиональной подготовке.

Благодаря теории человеческого капитала вложения в человека стали рассматриваться как источник экономического роста, не менее важный, чем «обычные» капиталовложения. Установлено, что на протяжении 20 века накопление человеческого капитала опережало темпы накопления физического капитала. Опыт таких стран как Гонконг, Сингапур, Южная Корея подтверждает, что ставка на инвестиции в образование и здравоохранение является наиболее эффективной стратегией экономического развития. В Российской Федерации необходимо изменить отношение государственных органов к затратам на образование: воспринимать их, как производительные инвестиции в национальное богатство страны – человеческий капитал. Это будет побуждать законодательные и исполнительные органы страны, осознано увеличивать инвестиции в человеческий капитал, а предпринимателей активнее участвовать в разработке и финансировании специальных программ по повышению квалификации сотрудников своих предприятий.

Литература

1. Грацинская, Г. В. Методология оценки инвестиционного климата в регионах [Текст] / Г. В. Грацинская, В. Ф. Пучков. – СПб. : изд-во СПбГУТД, 2008.

2. Грацинская, Г. В. Методологические подходы к оценке эффективности инвестиций в образование с позиций создания человеческого капитала [Текст] // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XI Всерос. науч.-практ. конф. / ред. Д.Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск, 2010.

ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕФОРМАЛЬНОГО И ИНФОРМАЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

ГУЩИНА Э. В.

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Экологическое образование приобретает сегодня особое значение. Его целью является развитие общей и экологической культуры всех участников образовательного процесса, подготовка к новым способам взаимодействия с изменяющейся окружающей средой. Привычное для нас понятие «экологическое образование (ЭО)» в мировом образовательном пространстве обозначается как «образование в области окружающей среды».

Особенностью развития современной системы ЭО в школе является создание целостной системы экологической подготовки учащихся путем сочетания преподавания основ экологических знаний в рамках отдельных предметов (природоведения, естествознания, биологии, экологии), а также экологизацией других предметов, которые могут освещать различные экологические аспекты (гуманитарные, прикладные, охраны окружающей среды и др.). Такая многопредметная модель ЭО требует соответствующей экологической подготовки всего педагогического коллектива.

В педагогических вузах наиболее системно в настоящее время осуществляется экологическая подготовка педагогов начальных классов, студентов-биологов. Понимая необходимость экологического всеобуча, УМО по педагогическому образованию ввело экологический модуль в качестве федерального компонента в учительские специальности «География», «Технология и предпринимательство»; «Информатика», «Математика», «Физика», «Химия». Экология присутствует также в цикле предметов специальности «Безопасность жизнедеятельности».

К сожалению, в настоящее время экологическую подготовку учителей в целом нельзя признать удовлетворительной. Практически не затронуты экологическими аспектами образования гуманитарные и педагогические специальности. Кроме того следует отметить, что современная экология как наука, и ЭО отличаются динамизмом и активно развиваются.

Таким образом, непрерывное экологическое образование педагогов – объективная необходимость, поскольку даже качественное

среднее и высшее профессиональное образование не может обеспечить специалисту гарантии его безусловной профессиональной компетентности на многие годы.

В структуре непрерывного образования выделились следующие его основные виды: формальное, неформальное и информальное (самостоятельное) образование.

Формальное образование – это общепринятый, традиционный вид образования, представленный традиционными системами образования. Так задачу повышения экологической компетентности педагогов-практиков всех предметных областей призвана решать система дополнительного профессионального образования (ДПО) – повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогов.

Формальное экологическое образование традиционно самым тесным образом связано с неформальным и информальным образованием.

Проблемы неформального экологического образования в разных аспектах представлены в исследованиях С. В. Алексеева, О. И. Долгой, С. Д. Дерябо, О. А. Друговейко, Э. Г. Ермольевой, С. И. Змеева, Т. С. Комисаровой, О. Г. Коровкиной, Н. Я. Машарской, К. П. Митрюшкина, О. П. Негрובה, А. К. Савиной, В. Н. Рябовой, Е. В. Тутыниной, Л. К. Шапошникова, А. И. Шишкина, В. А. Левина, К. Мекани, Э. Рейнхольда, П. Страйкерса, Х. Штенгеля и др.

Существует множество подходов к толкованию понятия «неформальное образование».

В наиболее широкой трактовке А. Хамадаш – «это ... любая организованная образовательная деятельность вне рамок существующей формальной системы» [2].

С точки зрения экологической психологии неформальное экологическое образование – это процесс формирования экологического сознания в рамках деятельности различных учреждений культуры: музеи природы и соответствующие отделы краеведческих музеев, зоопарки и ботанические сады, заповедники и т.д. [1].

Опираясь на приведенные определения можно сказать, что неформальное и информальное образование теснейшим образом связаны. Неформальное и информальное экологическое образование существенно дополняют систему формального экологического образования или восполняют дефицит учебных программ экологической направленности в образовательных учреждениях всех ступеней образования.

Неформальное профессиональное экологическое образование можно определить как процесс формирования и развития профессиональной экологической компетентности на основе использования эко-

лого-информационной и образовательной составляющих всей социокультурной среды.

Неформальное экологическое образование (НЭО) направлено на выполнение социального заказа общества, наиболее экологически сознательной его части: формирование общественного экологического сознания, повышение экологической культуры населения.

За период становления НЭО сложились специфические черты данного вида образования. Отметим основные из них.

1. Целевая установка НЭО – развитие экологического сознания всех слоев населения; влияние на формирование общественного мнения в сфере улучшения качества окружающей среды.

2. Приоритет деятельности – культурно-социальное воздействие через образовательно-просветительские проекты как способ влияния на поведение людей. НЭО отмечается как культурно-социальное явление.

3. В образовательно-просветительской деятельности НЭО использует всю совокупность социальных и природных объектов.

4. В НЭО используются методики с приоритетом личностного опыта участника деятельности в решении экологических проблем разных уровней.

5. В образовательно-просветительском процессе деятельностный компонент направлен на частичное или альтернативное решение экологических проблем, что способствует формированию многомерного мышления участников, получению навыков исследовательской и организаторской работы.

6. В НЭО происходит стирание межведомственных барьеров при общественном объединении различных организаций для решения конкретных социально-экологических задач.

На повышение экологической компетентности в профессиональном сообществе педагогов существенное влияние оказывает эколого-образовательная информация всей социокультурной среды. С этой точки зрения, говоря о неформальном и информальном образовании, вряд ли целесообразно добавлять «за рамками формального образования», поскольку формальное ДПО активно взаимодействует с неформальными структурами и использует их образовательные ресурсы.

Учитывая социальную значимость экологии и экологического образования и просвещения, эколого-информационная насыщенность этой среды является весьма существенной. Так с конца 1980-х годов в Ленинграде начала активизироваться деятельность государственных и общественных организаций научно-образовательного типа. Взрывной характер приобрело появление негосударственных экологических организаций в Санкт-Петербурге в 1990-х годах. Этому способствовали

такие факторы как политика плюрализма и гласности, отмена цензуры, участвовавшие экологические бедствия, знаковый форум – Международная конференция по проблемам окружающей среды и развития в Рио-де-Жанейро (1992) и другие [3].

Коротко остановимся на характеристике основных эколого-образовательных компонентов социокультурной среды Санкт-Петербурга, составляющих основу неформального и информального образования педагогов.

Государственные учреждения (ГУ) и организации. Это широкий круг организаций, которые определяют стратегию и политику в области экологии, экологического образования и просвещения на государственном и региональном уровнях, реализуют различные эколого-образовательные проекты. Дадим краткую характеристику основных региональных ГУ, реализующих проекты и программы, поддерживающие профессиональное ЭО в целом и педагогическое образование в частности.

Органы законодательной и исполнительной власти.

Законодательное Собрание Санкт-Петербурга и Ленинградской области (разработаны проекты законов «Об экологическом образовании, просвещении и формировании экологической культуры в Санкт-Петербурге», «О гарантиях Санкт-Петербурга в сфере формирования экологической культуры»).

Комитет по природопользованию, охране окружающей среды и обеспечению экологической безопасности Администрации Санкт-Петербурга осуществляет политику и практическую деятельность по направлению «Формирование экологической культуры населения в Санкт-Петербурге».

Данным Комитетом инициирована разработка «Концепции формирования экологической культуры населения Санкт-Петербурга», которая одобрена постановлением Правительства Санкт-Петербурга (№ 122 от 07.02.06).

Ключевыми эколого-информационными проектами являются:

- ежегодный обзор об экологической обстановке в Санкт-Петербурге»;
- научно-методический журнал «Экология и образование»;
- серия публикаций (книг, буклетов, газет, методических комплектов) по экологическим проблемам городской среды для детей, педагогов, родителей;
- международный фестиваль экологических фильмов «Зеленый взгляд» (действует фильмотека);

- общегородские массовые экологические мероприятия («Дни защиты от экологической опасности», «Неделя окружающей среды», «День Балтийского моря» и др.;

- создание специальных экологических программ на каналах телевидения и радио;

- сотрудничество с социальными партнерами (государственными и общественными организациями);

- создание экологического портала Санкт-Петербурга (2009) (www.infoeco.ru).

Государственные природоохранные унитарные предприятия и учреждения Санкт-Петербурга.

В 2002 г. как результат претворения собственной политики в области экологического просвещения ГУП «Водоканал Санкт-Петербурга» был открыт «Детский экологический центр», который вовлек в активную проектную деятельность школьников, их родителей и педагогов города.

СПБГУП «Завод по механизированной переработке бытовых отходов»:

- разрабатывает концепцию просветительского центра;

- проводит экскурсии для учащихся и педагогов города.

Дирекция особо охраняемых природных территорий (ООПТ) Санкт-Петербурга:

- разрабатывает и реализует эколого-просветительские проекты на охраняемых территориях;

- создает и распространяет печатную, аудио-и видеопродукцию о природных объектах города (Красная книга природы Санкт-Петербурга; серия книг об ООПТ и др.);

- реализует образовательные программы профессиональной подготовки экологической направленности.

ГУП «Лесопарковая зона Санкт-Петербурга» организует и проводит культурно-развлекательные и спортивно-оздоровительные мероприятия для населения.

Научно-исследовательские и проектные институты и вузы: Санкт-Петербургский научный центр РАН; Центр экологической безопасности РАН; Ботанический институт им. В. Л. Комарова; Зоологический институт; Главная Пулковская астрономическая обсерватория; Санкт-Петербургский государственный университет; Санкт-Петербургский государственный горный институт им. Г. В. Плеханова и др.

Объем данной статьи не позволяет в полной мере раскрыть реальную деятельность и потенциал этих учреждений в области экологии и экологического образования. Отметим лишь, что именно под

руководством Санкт-Петербургского научного Центра РАН и Научного совета «Экология и природные ресурсы» была подготовлена монография «Экологическая культура населения: взгляд петербуржцев», в которой обоснованы главные направления деятельности по формированию экологической культуры; предложены конкретные меры методы и приемы управления процессом формирования экологической культуры населения.

Культурно-просветительские учреждения – это большой сегмент учреждений, которые занимаются эколого-просветительской и образовательной деятельностью, реализуя масштабные и разнообразные образовательные проекты (Ленинградский зоопарк, Ботанический сад, музей почвоведения им. В. В. Докучаева и др.);

Общественные экологические организации по формированию экологической культуры петербуржцев.

К концу 1990-х годов их было несколько десятков. Эти организации осуществляют несколько основных направлений.

Первое – информационно-просветительская деятельность среди различных категорий горожан. В качестве примеров можно назвать Комиссию по охране природы русского географического общества (РГО) (просветительская работа с педагогами и молодежью, пропаганда экологических знаний, организация центра «Экошкола» и др.); «Федерацию экологического образования в Санкт-Петербурге» (организация конференций, обучающих семинаров, сбор и распространение экологической информации и др.).

Второе – научно-прикладное и эколого-практическое направление представлено такими организациями и объединениями как «Чистый город» (экологическое оздоровление Санкт-Петербурга, спонсирование экологических проектов и др.), Валдайская экологическая экспедиция школьников и студентов РГО (поисковые и исследовательские работы, этнологические, социоэкологические, картографические направления деятельности, отработка моделей и принципов экологического сознания и др.).

Третье – религиозно-нравственное направление. О защите природы как творения Божия, преодолении духовного и экологического кризиса говорят все религии мира. В контексте Возрождения в России института нравственности приоритетным направлением является и область экологии. Так в 2001 году в Санкт-Петербурге зарегистрировано региональное общественное движение «Духовно-экологическое возрождение» под покровом Божией матери. Движение ставит перед обществом такие задачи как: содействие развитию духовного и экологического мировоззрения на фундаменте духовно-нравственного объе-

динения человека и природы; построение духовно-созидательной основы экологичных экономических отношений; содействие организации и проведению природоохранных мероприятий и др. Одной из акций Движения явилось проведение конференции «Духовно-экологическое возрождение России в III тысячелетии», проведение круглого стола «Экология и духовность» (2004) с участием основных религиозных конфессий города – христианской, буддистской, исламской, иудейской и др. В резолюции круглого стола говорилось о необходимости усиления роли религии в формировании экологического мировоззрения и культуры.

Экологические партии. Наиболее известной и активно действующей является Российская экологическая партия «Зеленые», преобразованная из экологической партии России «Кедр» (2002). Политическая партия общественное движение «Кедр» является участником разработки Общенациональной экологической доктрины России, разработанной по заданию президента России В.В. Путина. Серьезной эколого-образовательной деятельностью занимается созданный по инициативе движения «Кедр» совместно в РАО «Газпром», РАО «ЕЭС России», АО НК «Лукойл» неправительственный экологический фонд им. В. И. Вернадского.

Другой пример – создание постоянной рабочей группы по образованию и экологии при Региональном Совете сторонников Санкт-Петербургского отделения ВПП «Единая Россия». Работа группы, включающая педагогов школ и вузов, направлена на поддержку инициатив (новых форм и методов работы) в сфере образования и экологии на различных уровнях.

Культурно-развлекательные коммерческие структуры. Это новый сегмент неформального экологического образования, который становится особенно привлекательным в современных условиях замены «книжной» культуры культурой «клиповой», основанной на смене визуальных образов. Примерами таких структур являются Океанариум, Транс-Форс, программа «Вселенная воды», которые разрабатывают и реализуют серьезные образовательные проекты для детей и взрослых.

Коммерческие учреждения, предприятия и организации занимаются разработками и внедрением технологий оздоровления окружающей среды, выпуском приборов для научных, производственных и образовательных экологических исследований и т.п. Данные организации, обладая достаточным научно-техническим потенциалом, спонсируют и реализуют проекты экологической направленности с целью

продвижения своей продукции (например, ЗАО «Крисмас +», научно-производственная фирма «ЭКРОС» и др.).

Средства массовой информации и рекламы.

Надо сказать, что это важнейший сегмент неформального экологического образования, но в рамках данной статьи можно лишь констатировать, что в настоящее время педагогу следует ориентироваться, в первую очередь, на специализированные экологические издания. Среди таких изданий можно назвать журналы «Бюллетень Балтийского фонда природы Санкт-Петербургского общества естествоиспытателей», «Вестник АСЭКО», «Экология и право», «Экология и образование»; газеты «Зеленый сектор», «Экологический вестник Северо-Запада» и др.

Безусловно, нельзя не сказать о таком секторе неформального экологического образования как Интернет. Практически все участники неформального экологического образования используют этот уникальный ресурс, представляя электронные образовательные материалы. Главный принцип ориентации в море экологической информации – это использование официальных сайтов известных участников неформального образования.

Неформальное и информальное экологическое образование во взаимодействии с системой ДПО призваны обеспечить профессиональный и личностный рост педагогов, их эффективное профессиональное поведение в условиях социально-экономических, экологических и других изменений в обществе. Новая модель образования в рамках Стратегии развития российского образования до 2020 года предполагает включение неформального и информального образования в структуру ДПО. Такая модель позволит удовлетворить потребность педагогов в профессиональном развитии в соответствии с современными знаниями и образовательной практикой.

Литература

1. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология [Текст] / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-н/Д. : изд-во «Феникс», 1996. – 480 с.
2. Хамадаш, А. Неформальное образование: концепции, состояние, перспективы [Текст] / А. Хамадаш // Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО. – М., 1992. – С. 138-155.
3. Экологическая культура населения: взгляд петербуржцев [Текст] : монография / под ред. А. И. Чистобаева. – СПб. : СПб НЦ РАН, ВВМ, 2005. – 216 с.

КОНЦЕПЦИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДЕМОТИВАЦИИ ОБУЧАЕМЫХ

ГРОШЕВ И. Л., АНИСИМОВА Л. В.

г. Тюмень, Тюменский государственный нефтегазовый университет

Характеризуя систему высшего профессионального образования в России, целесообразно анализировать не динамику его развития, а соответствие заявленного образовательными учреждениями качества образовательных услуг настоящим требованиям и перспективам развития современного производства. В этом подходе рассмотрим диспропорции в институциональном и функциональном содержании образования.

Очевидно, что в самом общем виде, следует выделить четырёх основных участников, так или иначе оказывающих влияние на структуру и содержание показателей, объективно оценивающих настоящую ситуацию и перспективу в процессе модернизации высшей школы. В контексте заявленной темы следует предполагать, что в настоящее время целевые установки участников частично не совпадают, а порой и противоречат друг другу.

Определяющую и доминирующую роль в исследуемых отношениях обязан играть бизнес не только как реальный и потенциальный работодатель, но и как фактор динамичного, эволюционного развития общественных отношений. Именно его потребность в кадровом составе является системообразующим структурным элементом. «Пока не будет экономического роста, не будет и модернизации, — уверен академик РАН Виктор Ивантер. — Взяться за модернизацию можно лишь после того, как мы выйдем на траекторию в 7-8 % экономического роста. Развитие автомобильной промышленности, авиации, судостроения, сельского хозяйства — это и есть истинная модернизация» [1]. В таком росте возникают естественные предпосылки к формированию соответствующих специалистов инженерного профиля.

Первой реакцией на возникающий спрос выступает деятельность образовательных учреждений выступающих как средство обеспечения экономики в молодых специалистах широкого и узкого профилей. В настоящее время в России действуют 673 федеральных государственных высших учебных заведения и 651 негосударственный вуз.

В 2010 году на строительство объектов образования планируется израсходовать более 10 миллиардов рублей, будет введено в эксплуатацию 39 объектов образования. В 2006-2009 годах на капиталъ-

ный ремонт зданий и сооружений образовательных учреждений, подведомственных Минобрнауки, из федерального бюджета было выделено 41,2 миллиарда рублей. В 2010 году на эти же цели выделено около 4 миллиардов рублей [2]. Однако экстенсивный путь развития высшего образования, не учитывающий специфику производственно-экономических объектов приводит не к положительным результатам, а к усугублению ситуации на рынке труда.

Не столь положительную роль исполняют абитуриенты и их родители в качестве заказчиков образовательных услуг и субъектов. Зачастую происходит ориентация на сугубо меркантильные интересы обывателя, закладывающего в процесс выбора направления профессиональной деятельности некие абстрактные и не обоснованные предпочтения. Более того, высшая школа имеет возможность оказывать образовательные услуги, вводя в заблуждение потребителя этих услуг, создавая образовательные программы не обеспеченные спросом на рынке труда. В связи с этим Президент России обозначил ключевые моменты в модернизации образования: «В сфере образования должна быть сформирована система внешней оценки труда педагога и качества образовательных услуг, предлагаемых школой. Одним из механизмов такой оценки станет привлечение родителей и самих учеников к прямому влиянию на школьный образовательный процесс, заявил Дмитрий Медведев» [3]. Вероятно, этот же подход следует внедрять и в систему ВПО и это отдельная тема для научного проектирования.

Место государства рассматривается как компенсаторный механизм, определяющий инновационные направления развития экономики и общества, то есть развивающий те направления, которые сегодня не попадают в поле зрения крупного и среднего бизнеса. В сфере инновационных преобразований Премьер-министр России В. В. Путин заявил: «государство намерено поддержать в первую очередь тех, кто готов действовать инициативно, доказывать свою самостоятельность и конкурентоспособность. В этой связи хотел бы проинформировать вас о ряде новых решений Правительства Российской Федерации в сфере поддержки высшей школы. Во-первых, учреждаются специальные гранты в размере до 150 млн. рублей каждый. Они предназначены для финансирования научных исследований, проводимых в наших вузах. Общий объем этой программы – 12 млрд. рублей.

Во-вторых, 8 млрд. рублей пойдёт на развитие инновационной инфраструктуры вузов. Речь – о создании новых инжиниринговых структур, центров коллективного доступа к научному оборудованию, бизнес-инкубаторов, программах подготовки управленческих кадров для малого венчурного бизнеса.

И третье. Нам важно сориентировать научную деятельность российских университетов на разработку технологий, востребованных реальным сектором экономики, стимулировать кооперацию бизнеса и высшей школы. Поэтому мы готовы субсидировать НИОКРы, которые вузы ведут по заказу наших предприятий. Объем этих субсидий составит 19 млрд. Таким образом, общая стоимость предложенного нового пакета мер составит не менее 38 млрд. рублей в период до 2012 года» [4]. Проблема в деятельности власти заключается в искусственности выбранных мероприятий, по сути верных, но априори не обоснованных.

Характеризуя любые новшества в системе высшего образования необходимо отчётливо осознавать их бесперспективность в случае демотивации связующего элемента – человека, обучаемого, работника. Именно его выбор, зачастую неадекватный, формирует те тенденции, которые нивелируют инициативы бизнеса и власти.

Показательным примером служит методика оценки (рейтинг) вузов России. Первый официальный рейтинг вузов России был опубликован в 2001 году. Все вузы в рейтинге подразделяются на несколько категорий: отдельно сравниваются «классические университеты», технические и технологические вузы, медицинские, лингвистика и педагогика (вместе), экономика, сельское хозяйство, физическая культура, сервис и многое другое. Отдельно составляется рейтинг негосударственных вузов.

Для расчета рейтинга вуза по методике Министерства образования РФ используются количественные критерии Д: Д1-Д13 – характеризуют профессорско-преподавательский состав; Д14-Д19 – число студентов и аспирантов, причем отдельным пунктом стоит наличие иностранных студентов; Д20-Д26 – описывают научно-педагогическую работу в ВУЗе; Д27-Д30 – количество изданной учебно-методической литературы; Д31-Д35 – характеризуют материально-техническую базу, в т. ч. библиотеки; Д38-Д41 – социально-бытовые условия в вузе [5]. Как видно, среди показателей отсутствует смычка образования-бизнеса-государства. Не очевидна и роль, потребности объекта образовательных услуг, не учитываются его интересы, потенциал и начальные предубеждения.

Разрабатывая концепцию высшего профессионального образования, следует принимать во внимание диссонанс между ожиданиями экономической сферы и внутренними ориентирами потребителя образовательных услуг. В качестве доминантных факторов необходимо признать: 1) несоответствие уровня развития российского производства ожиданиям современной молодёжи, вследствие значительного от-

ставания от передовых зарубежных стран; 2) отсутствие детализированной стратегии развития государства, регионов, предприятий и организаций; 3) игнорирование интересов личности в профессиональной ориентации, по причине коммерциализации высшего образования и др.

Вследствие этого представляется разумным реализация поливариантных форм (концепция полиморфности) в образовательной системе России. В стенах одного учебного заведения апробируются параллельно все три формы: 1) потребности, способности ребенка не учитываются (личностно-отчужденная образовательная парадигма); 2) учет потребностей, способностей ребенка (личностно-ориентированная образовательная парадигма); 3) учет требований всех заказчиков, в том числе и ребенка (социально-ориентированная образовательная парадигма). Таким образом, обеспечивается свобода выбора, возможность смены парадигмы в процессе обучения, адекватность текущим требованиям производства и личностным установкам человека.

Переход на двухуровневую систему облегчает интеграцию вышеуказанной концепции как в существующую, так и создаваемую образовательную систему России.

Литература

1. Литвинова, А. Враги модернизации [Электронный ресурс] / А. Литвинова. – Режим доступа: <http://www.rbcdaily.ru/2010/09/30/foc>.
2. РИА Новости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rian.ru/edu_news/20100408/219420903.html.
3. Президент за усиление влияния родителей на образовательный процесс в школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zmo.ru/parents>
4. Из выступления В. В. Путина на совещании 8 апреля 2010 г. по вопросу модернизации высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://premier.gov.ru/events>.
5. РИА Новости. Российские вузы. Справка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rian.ru/society>.

СОВРЕМЕННОЕ ПОНИМАНИЕ СУЩНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ И РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ИХ ФОРМИРОВАНИИ

ОСТРОЖНАЯ Е. Е.

г. Краснодар, Филиал Российского университета кооперации
Краснодарский кооперативный институт

Развитие цивилизации представляет собой процесс познавательной и созидательной деятельности человека, создания и совершенствования орудий труда и средств коммуникаций, постоянного расширения возможностей и сфер проявления способностей человека. В настоящее время деятельность человека все в большей степени становится принципиально инновационной. Существенно сокращается значимость и сужается круг репродуктивной деятельности, связанной с использованием традиционных технологий, растет инновационная активность человека во всех областях его деятельности. Эти процессы и тенденции могут получить дальнейшее эффективное развитие только в условиях становления инновационной системы образования – системы, ориентированной на новые образовательные результаты.

Рост значимости образования на современном этапе развития страны определяется, как отмечается в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», становлением России как демократического государства, переходом к рыночной экономике, задачами преодоления опасности ее отставания от мировых тенденций экономического и социального развития. С этих позиций модернизация образования в России в значительной мере обусловлена тем, что традиционные цели образования (и общего, и профессионального) и традиционное понимание сущности образовательных результатов стали все в меньшей степени адекватны интересам личности, новым социальным ожиданиям и требованиям государства.

Достижение современного качества образования является главным направлением государственной образовательной политики. На передний план выдвигается задача выхода системы образования на новое качество, на новые образовательные результаты, связанные с пониманием развития личности как цели и смысла образования. Конечным результатом образования является мобильная, разносторонне развитая личность, способная адаптироваться к социально-экономическим изменениям и найти свое место в современном обществе. Получение этих качеств является основным компонентом образовательных результатов.

Качество образования можно оценить соответствием достигнутых образовательных результатов, сложившимся к настоящему времени, социальным запросам и ожиданиям общества.

Многие ученые рассматривают качество образования в двух аспектах: результирующем и процессуальном.

Результирующий аспект определяет качество образования как систему знаний, умений, навыков и способностей специалиста, которые находят выражение в его востребованности профессиональной средой (успешность трудоустройства) и обществом (карьерный рост и жизненная успешность).

Процессуальный аспект рассматривает качество образования как совокупность условий реализации, свойств и характеристик образовательного процесса, обеспечивающих его способность удовлетворять потребности личности, работодателей, общества и государства.

При этом качество образовательного процесса (уровень его организации, адекватность методов и средств обучения, квалификация преподавателей и т. д.) еще не гарантирует качества образования в целом, так как его цели и планируемые результаты могут не соответствовать новым потребностям личности и общества.

В настоящее время изменился смысл понятия «образовательные результаты». Он рассматривается в современной педагогической психологии и дидактике как развитие совокупности мотивационных, операциональных и когнитивных ресурсов личности, которые определяют ее способность к решению значимых для нее познавательных и практических задач.

Развитию мотивационных, операциональных и когнитивных ресурсов личности соответствуют личностные, метапредметные и предметные результаты образования. Личностные результаты образования являются фактором развития мотивационных ресурсов студентов, метапредметные – операциональных, предметные – когнитивных.

Личностные результаты – сформировавшиеся в образовательном процессе мотивы, интересы, потребности, система ценностных отношений студентов – к себе, другим субъектам образовательного процесса, самому образовательному процессу, объектам познания, результатам образовательной деятельности и т. д.

Метапредметные результаты – освоенные студентами на базе нескольких учебных предметов универсальные способы деятельности (познавательные, регулятивные, коммуникационные и др.), применимые как в образовательном процессе, так и в реальных жизненных ситуациях.

Предметные результаты выражаются в усвоении студентами конкретных элементов социального и профессионального опыта, изучаемого в рамках отдельных учебных дисциплин.

Новые образовательные результаты не могут быть эффективно и полноценно сформированы в рамках прежней образовательной среды и традиционных методов, организационных форм и средств образовательного процесса. Одним из главных факторов модернизации образования, придания образовательному процессу инновационного характера является использование в образовании средств ИКТ, создания на их основе новой образовательной среды.

Проведенный анализ показал, что ведущим направлением разработки и применения средств ИКТ учебного назначения остается повышение эффективности деятельности преподавателя и обучаемых в рамках традиционных целей и содержания обучения, традиционно построенного образовательного процесса.

Подход, связанный с использованием средств ИКТ в рамках традиционной модели обучения, не в состоянии в полной мере реализовать значительный дидактический потенциал этих средств, а главное – рассчитывать на получение принципиально новых образовательных результатов. Средства ИКТ и построенная на их основе новая образовательная среда окажут принципиальное воздействие на процесс и результаты обучения в том случае, если они будут включены в новую модель образовательного процесса.

Под информационно-коммуникационной образовательной средой (ИКОС) мы будем понимать комплекс компонентов, обеспечивающих системную интеграцию средств информационных технологий в образовательный процесс с целью повышения его эффективности и выступающих как средство построения личностно-ориентированной педагогической системы. Состав и взаимосвязь компонентов ИКОС должны иметь гибкую структуру и функционал, адаптирующиеся к особенностям конкретного контента среды, потребностям и способностям обучаемых.

Образовательная среда на базе средств ИКТ способна реализовать проектную модель, в которой профессиональное образование строится как пространство имитационного воспроизведения различных профессиональных ситуаций, в ходе которого формируются компетентные специалисты, способные сами создавать новые типы и структуры деятельности.

Включение в состав новой образовательной среды современных средств коммуникации отражает потребность реализовать сетевые формы организации учебного процесса. Именно сетевая форма может

в полной мере реализовывать возможности, необходимую структуру и логику (культурную событийность) образовательной траектории студента. В такой форме организации образования ситуации самоопределения, самопроектирования и самоорганизации становятся не побочным, а целевым проектируемым эффектом образования.

В ИКОС во многом изменяются роли субъектов образовательного процесса. Во главу угла становится сам студент – его мотивы, познавательные потребности, психологические особенности. Деятельность преподавателя в условиях ИКОС приобретает характер наставничества, выполнения функций координатора и партнера по образовательной деятельности. Исходя из целей обучения, интересов студента, уровня его учебной подготовки, преподаватель формирует и направляет образовательный процесс в целях развития личности будущего специалиста. В этих условиях содержание деятельности преподавателя существенно меняется. Ему приходится реализовывать ряд функций, которые при традиционном обучении отсутствуют.

Приоритетным направлением в ИКОС становится личностно-ориентированное обучение, способное объединить различные педагогические технологии: обучение в сотрудничестве, модульно-рейтинговое обучение, контекстное обучение и др. При всем многообразии арсенала технологий обучения и форм организации образовательного процесса преимущество необходимо отдавать тем, которые ориентированы на самостоятельную деятельность студента. В них может быть представлен «продукт» этой деятельности, который оценивается преподавателем и сокурсниками, востребован в учебной или практической деятельности. Среди них особое место занимает технология проектной учебной деятельности, в основе которой лежит развитие познавательных навыков обучаемых, умений самостоятельно структурировать и актуализировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, формирование у будущих специалистов критического и творческого мышления, умение увидеть, обосновать и успешно решить проблему.

В этом случае средства ИКТ, электронные образовательные ресурсы, как важнейшее средство такой образовательной среды, смогут проявить свои специфические дидактические свойства и тем самым принципиально (по целевому и результативному основанию) преобразовать образовательную деятельность, в которую они включаются.

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГОВ И СТУДЕНТОВ

РОНЬШИНА Т. Н.

г. Воронеж, Воронежский государственный профессионально-педагогический колледж

Новые подходы к организации среднего профессионального образования предполагают выработку действенных механизмов эффективной личностно-профессиональной подготовки специалистов, развитие их творческого потенциала.

Очевидно, что развитие креативных способностей студентов во многом определяется уровнем творческого потенциала педагога. Только преподаватель, имеющий индивидуальный педагогический почерк, занимающийся профессиональным самообразованием и самовоспитанием, создающий новые образцы педагогической практики, только педагог-исследователь способен помочь каждому студенту обрести свою неповторимую индивидуальность, развить творческое начало.

Научно-методическая деятельность педагогического и студенческого коллективов Воронежского государственного профессионально-педагогического колледжа ведется согласно разработанному положению и имеет практическую направленность.

Опытно-экспериментальная работа направлена на совершенствование теоретической базы обучения, воспитания и развития студентов; достижение положительных результатов практической деятельности на основе современных концептуальных подходов к управлению образованием, обновление его содержания; внедрение эффективных технологий; использование новых учебно-методических комплексов; повышение профессионализма и продуктивности деятельности педагогических кадров; развитие межличностных отношений; взаимодействие всех участников учебно-воспитательного процесса с учетом существующих психолого-педагогических и социально-экономических аспектов жизнедеятельности молодежи.

Педагогические работники ведут исследовательскую деятельность в соответствии с индивидуальными планами самообразования, утвержденными учебно-методическим центром ВГППК, периодически отчитываются о проделанной работе и ее итогах (защита реферата, выступления с докладами на научно-практических конференциях, педагогических чтениях, публикация статей, методических рекомендаций, программ, учебных пособий, дидактического материала и др.).

Интересной формой отчета стала публичная защита «портфолио педагога», практикующаяся в конце учебного года.

Содержанием научно-исследовательской работы является:

- выявление противоречий учебно-воспитательного процесса, ранжирование и исследование проблем в зависимости от практической потребности и готовности колледжа к их разрешению;
- разработка и реализация авторских программ, концепций, новых методик и технологий, стандартов разноуровневого образования, эталонов оценочной деятельности, разнообразных методов диагностирования, критериев эффективности труда, создание учебно-методического комплекса;
- структурирование учебных программ и курсов на основе принципов синхронизации и интеграции изучения материала;
- создание банка данных о наиболее эффективных педагогических и методических системах, технологиях;
- сотрудничество педагогов, ученых, одаренных студентов в научно-исследовательской работе;
- апробация научных проектов образовательных учреждений, учебно-методических материалов инновационного характера;
- осуществление информационно-методической и издательской деятельности.

За последнее время на базе колледжа выполнено три диссертационных исследования на соискание ученой степени кандидата наук по специальностям 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования», 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 10.02.01 «Русский язык».

Три преподавателя прикреплены соискателями к кафедрам Воронежского государственного университета и Воронежского государственного педагогического университета для работы над диссертационными исследованиями.

Ежегодно преподаватели колледжа работают в составе областных методических объединений учреждений СПО Воронежской области, оказывают помощь коллегам во внедрении новых образовательных технологий.

Опыт работы преподавателей колледжа по различным аспектам деятельности опубликован в журналах «Специалист», «Профессиональное образование», «Среднее профессиональное образование», обсужден на конференциях, семинарах, совещаниях различного уровня. Так, за последние три года опубликовано 80 статей педагогов, отмечено участие в 27 конференциях и семинарах различного уровня.

Творчески работающему специалисту всегда присуща исследовательская направленность. Поэтому научно-исследовательская работа студентов является важным средством эффективной организации образовательного процесса в колледже. Педагогический коллектив оказывает реальную помощь студентам в решении следующих задач:

- овладеть знаниями, выходящими за пределы учебной программы;
- почувствовать вкус к поисково-исследовательской деятельности;
- научиться методам и приемам научного исследования;
- научиться работать с литературой;
- стать пропагандистами в значимой для себя области знаний.

В ходе многолетней экспериментальной работы создана эффективная структура деятельности студенческого научного общества, определены цели, задачи, принципы организации научно-исследовательской работы студентов, разработаны направления деятельности СНО (психолого-педагогические исследования, естественно-научные исследования, исследования на основе моделирования специальности), отобраны наиболее эффективные формы организации НИРС, разработана учебно-программная документация и внедрен элективный курс «Введение в научное исследование», установлены научно-педагогические связи колледжа и ВУЗов.

По инициативе студенческого научного общества колледж стал организатором ежегодного проведения студенческих научно-практических конференций различного уровня.

29 апреля 2010 года в Воронежском государственном профессионально-педагогическом колледже состоялась юбилейная десятая межрегиональная студенческая научно-практическая конференция «Социализация молодежи в современном российском обществе». В ней приняли участие более 150 студентов, педагогов и гостей из средних специальных учебных заведений Воронежской, Липецкой, Белгородской, Тамбовской, Волгоградской, Смоленской, Пермской областей.

После пленарного заседания работа конференции продолжилась по секциям: «Социализация молодежи в современном российском обществе», «Наше историко-культурное наследие», «Экологические проблемы регионов», «Здоровый образ жизни и здоровье молодежи», «Строим карьеру». Департаментом образования, науки и молодежной политики Воронежской области отмечен высокий уровень организации конференции.

Студенты колледжа становятся лауреатами Всероссийских, межрегиональных, областных и городских конкурсов. Только за последний год студенты колледжа приняли участие и продемонстриро-

вали высокие результаты во Всероссийском заочном конкурсе научно-исследовательских, изобретательских и творческих работ «Национальное достояние России», во Всероссийском молодежном фестивале «Меня оценят в XXI веке», в X ежегодном Всероссийском конкурсе исторических исследовательских работ старшеклассников «Человек в истории России», в Международном конкурсе портных любителей и профессионалов «Серебряная нить», в Межрегиональном конкурсе модельеров и дизайнеров Центральной России «Экзерсис», во Всероссийском конкурсе научно-исследовательских работ «Культурологические аспекты лингвистики», в межрегиональных специализированных выставках «Шаг в будущее», «Образование. Карьера», Всероссийской олимпиаде по специальности 260903 «Моделирование и конструирование швейных изделий», в областной педагогической олимпиаде, в Международном фестивале молодых дизайнеров одежды «Губернский стиль» и т. д.

Организация научно-исследовательской работы в колледже позволяет обеспечить подготовку социально мобильной творческой личности, стремящейся к дальнейшему получению знаний и самосовершенствованию.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНВЕСТИЦИОННЫЙ АНАЛИЗ»

ШЕХОВЦОВА Ю. А.

г. Саратов, Саратовский военный институт внутренних войск МВД
России

В настоящее время рынок предъявляет очень высокие требования к качеству профессиональной подготовки выпускников экономических вузов и, особенно, к тем из них, кто ищет применение своим знаниям и навыкам в сфере инвестиционной деятельности.

Повышенные требования к уровню профессиональной подготовки инвестиционного аналитика обусловлены рядом причин, одной из которых является высокая ответственность, связанная с принятием инвестиционных решений. В настоящее время стоимость проектов, подвергаемых профессиональному инвестиционному анализу, достаточно велика; поэтому ошибочное инвестиционное решение может грозить участникам проекта крупными убытками, а иногда и потерей собственности.

К сожалению, большинство выпускников российских экономических вузов не отвечают тем требованиям, которые предъявляют к уровню их подготовки потенциальные работодатели.

Несмотря на высокий уровень оплаты труда (\$ 2,5-3,5 тысяч в месяц), несмотря на престиж профессии инвестиционного аналитика (в рейтинге, составленном редакцией газеты «Московский комсомолец» при участии 36 ведущих рекрутинговых агентств Москвы, инвестиционный менеджмент оказался на второй позиции в числе 12 наиболее перспективных сфер профессиональной деятельности), спрос на такого рода специалистов значительно превышает предложение. И основная причина этой парадоксальной ситуации кроется в том, что потенциальных работодателей не устраивает уровень профессиональной подготовки многочисленных претендентов на замещение вакантной должности инвестиционного аналитика.

Для того, чтобы быть востребованным на рынке труда, специалисту в области инвестиционного анализа уже недостаточно глубоких теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в стенах вуза. Как показал анализ объявлений, размещенных на сайтах кадровых агентств, в числе обязательных требований к претенденту на должность инвестиционного менеджера работодателя часто называют наличие хорошо развитых аналитических способностей и творческого мышления; умение принимать самостоятельные решения и ориентироваться в нестандартных ситуациях; способность к выработке инвестиционных идей.

В числе задач, для решения которых инвестиционному аналитику могут потребоваться вышеназванные качества, можно назвать, например, обоснование ставки дисконта или принятие решения в ситуации, когда показатели эффективности инвестиционного проекта вступают в противоречие друг с другом.

Как отмечает М. Ример, выбор ставки дисконта, являющейся уникальным показателем для каждого проекта, относится к задачам, требующим творческого подхода. Действующие Методические рекомендации по оценке эффективности инвестиционных проектов не дают строгих предписаний по порядку расчета дисконтной ставки. Они лишь формулируют некоторые правила ее обоснования, предоставляя инвестиционному аналитику широкие полномочия в вопросе выбора этого важнейшего экономического норматива. В частности, инвестиционный аналитик самостоятельно принимает решение относительно структуры дисконтной ставки, выбирает методы расчета ее отдельных составляющих (нормы доходности, инфляционной компоненты, пре-

мии за риск), самостоятельно осуществляет прогноз ее изменения во времени.

Не менее важной задачей, требующей от инвестиционного аналитика мобилизации всех его знаний, творческих способностей, опыта и интуиции является задача принятия решения в ситуации, когда показатели экономической эффективности инвестиционного проекта вступают в противоречие друг с другом. Согласно Методических рекомендаций по оценке эффективности инвестиционных проектов рекомендуются использовать следующие показатели – чистый доход; чистый дисконтированный доход; внутреннюю норму доходности; индексы доходности затрат и инвестиций; срок окупаемости. Указанные критерии не всегда обеспечивают однозначную оценку вариантов проекта, например, чистый дисконтированный доход способен вступать в противоречие с внутренней нормой доходности и индексом доходности затрат и инвестиций [2; 3]. Сделать выбор единственного варианта в условиях конфликта критериев эффективности весьма затруднительно, а по формализованным признакам просто невозможно. В таких случаях решение принимается на основе качественного анализа каждого из критериев, выбора (по чисто субъективным соображениям) главного критерия и перевода остальных в разряд ограничений.

Как следует из сказанного выше, для достижения успеха в своей профессиональной деятельности инвестиционный аналитик должен обладать хорошо развитыми творческими способностями, самостоятельностью суждений, способностью принимать решения в нестандартных ситуациях, и задача педагога-преподавателя – помочь обучаемому приобрести эти качества.

Для достижения указанной цели необходим переход на новый уровень преподавания экономических дисциплин, переход от репродуктивного уровня усвоения информации, который предполагает лишь ее узнавание и воспроизведение, к эвристическому и творческому. В отличие от репродуктивного эвристический уровень предусматривает самостоятельное «производство» субъективно новой информации, творческий уровень – получение объективно новой информации [4].

Широкие возможности по формированию творческих способностей обучаемых, а также развитию их самостоятельности в суждениях и принимаемых решениях предоставляет система проблемно-развивающего обучения.

Отличительной особенностью проблемно-развивающего обучения является ориентация его не столько на усвоение готовых знаний, сколько на познание самого пути, процесса получения этих знаний (овладение способами познания).

Одним из методов проблемно-развивающего обучения, использование которого вполне оправдано в преподавании такой дисциплины как инвестиционный анализ, является эвристический метод.

Эвристический метод представляет собой систему регулятивных правил подготовки учебного материала и проведения эвристической беседы с решением познавательных задач [5]. Суть этого метода сводится к созданию проблемных ситуаций, разрешение которых осуществляется самими обучаемыми под руководством преподавателя.

Например, перед студентами можно поставить такую проблему: как привести к сопоставимому виду затраты и результаты, связанные с осуществлением инвестиционного проекта, произведенные и поступившие в разные моменты времени. Для разрешения данной проблемной ситуации обучаемые должны проанализировать задачу, выдвинуть и обосновать свои варианты ее решения. В качестве возможных способов преодоления сформулированной выше проблемы могут быть внесены следующие предложения: прогнозировать денежные потоки в фиксированных ценах, производить расчет не в стоимостных, а в натуральных единицах, дефлировать будущие поступления по проекту в соответствии с прогнозируемым темпом инфляции. Задача преподавателя в этой ситуации указать на недостатки предложенных вариантов решения проблемы и направить ход рассуждений обучаемых в правильное русло. Итогом эвристической беседы должно стать новое (для обучаемых) знание – методика дисконтирования денежных потоков, выведенное ими самостоятельно, а не полученное в готовом виде. При выставлении итоговой оценки преподаватель должен принимать во внимание умение обучаемых применять ранее полученные знания (например, правила расчета сложных процентов), умение выдвигать, обосновывать и доказывать собственные гипотезы.

Преимущества эвристического метода обучения состоят в следующем. Прочность усвоения самостоятельно выведенных знаний существенно выше, чем знаний, полученных в готовом виде. Кроме того, эвристические методы способствуют развитию творческого мышления студентов, учат их применять ранее полученные знания в незнакомых ситуациях; формируют способности генерировать идеи и новые способы решения задач.

Литература

1. Экономическая оценка инвестиций [Текст] / Под ред. М. Римера. – СПб. : Питер, 2009. – С. 19.
2. Ван Хорн, Дж. К. Основы управления финансами [Текст] : пер. с англ. / Дж. К. Ван Хорн. – М. : Финансы и статистика, 1999. – С. 357.

3. Инвестиции [Текст] : учебник. – М. : ИНФРА-М, 2010. – С. 169.
4. Хвесеня, Н. П. Методика преподавания экономических дисциплин [Текст] : учебно-метод. комплекс / Н. П. Хвесеня, М. В. Сакович. – Минск : БГУ, 2006. – С. 89.
5. Гребенюк, О. С. Общая педагогика [Текст] : курс лекций / О. С. Гребенюк. – Калининград, 1996. – С. 56.

ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГОНЧАРЕНКО Н. Г.

г. Мурманск, Мурманский областной институт повышения
квалификации работников образования и культуры

Начиная с середины 90-х годов XX века в России начался процесс, характеризующийся особым вниманием государства к оценке качества образования. На государственном уровне новое качество образования определяется как соответствие современным потребностям развития общества. Проблема оценки качества на данном этапе развития российского образования обозначена как стратегическая задача в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года и в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы.

В. А. Болотов отмечает: «Центральной тенденцией достижения качества образования служит ориентация на запросы обучающегося и создание оптимальных условий для их личностного развития» [2, с. 16]. Все чаще в отечественной научной литературе встречается определение качества образования как «соответствия достигнутого уровня требованиям потребителя». При этом нельзя забывать, что качество образования – это комплексное понятие, включающее все этапы обучения, развития и становления личности, условий и результатов образовательного процесса.

Несмотря на отсутствие четких определений опережающее развитие качества системы образования осознается современным обществом как наиважнейший фактор формирования и развития качества человека и качества общественного интеллекта, являющегося условием преодоления «кризисных и деградиционных процессов» [3, с. 18].

Темпы развития современной экономики, науки, информационных технологий выдвигают на первый план проблему непрерывного, в течение всей жизни, образования. «Смысл непрерывности заключает-

ся в постоянном удовлетворении развивающихся потребностей личности и общества в образовании» [7, с. 6]. В связи с этим постдипломное образование выходит на новый уровень, и проблема качества в данном контексте является одной из главных задач системы повышения квалификации.

Проблемы качества образования осознаны как наиболее значимые и в научных исследованиях (работы М. М. Поташника, С. Г. Вершловского, А. А. Колесникова, С. А. Степанова, А. Ю. Щербакова, Е. А. Горбатко и др.).

В постдипломном образовании актуальность и значимость данной проблемы выделяет С. Г. Вершловский. Анализируя ситуацию в современном постдипломном образовании, ученый отмечает, что «нет более актуальной темы для обсуждения и дискуссий, чем проблема качества», и выделяет две стратегии в анализе проблем качества образования: «позитивистски ориентированную» и «гуманистическую».

Первая стратегия ориентирована на образование как сферу услуг, предлагаемых потребителю. Главным итогом курсовой подготовки в данном случае является «совершенствование профессиональной компетентности специалиста».

Гуманистическая стратегия призвана ориентироваться в процессе постдипломного образования на «живых людей, с их опытом, явными и скрытыми потребностями».

В современном процессе постдипломного образования, ориентированного на повышение качества, С. Г. Вершловский также выделяет и три модели обучения: информационную, поведенческую и проблемную. По мнению автора, именно проблемная модель обучения, основанная на рефлексии, «знаменует собой подлинное постдипломное образование».

Рефлексивная модель в постдипломном образовании в свою очередь тесно связана с личностно-ориентированным подходом в обучении взрослых, раскрытом в трудах Ш. А. Амонашвили, С. Г. Вершловского, И. В. Гришиной, Т. А. Громковой, В. В. Серикова, И. С. Якиманской и др.

Эти исследования помогают осознанию проблемы: личностно-ориентированная парадигма современного образования сталкивается с консервативной системой учебно-программного обеспечения образовательного процесса. Любые теории и нововведения в практике преобразуются в программные материалы, формы и методы работы, через реализацию которых возможно достижение образовательных целей. Для воплощения в жизнь новых тенденций в образовании разрабатываются конкретные программы повышения квалификации различных

категорий работников. Соответственно качество образования напрямую зависит от качества образовательных программ, реализуемых в том или ином учреждении дополнительного профессионального образования, а также от выбора средств и методов обучения.

По мнению С. Г. Вершловского, «качество современного постдипломного образования определяется тем, в какой мере оно направлено на саморазвитие», самореализацию педагога, руководителя школы. А оценка качества складывается из «внешней» и «внутренней» оценки. Внутренняя оценка включает мнения самих обучающихся о различных аспектах образовательного процесса, а внешняя дается государством, социумом, профессиональной средой. С. Г. Вершловский справедливо утверждает, что «при всей важности для судеб конкретного института государственной (официальной) оценки особое значение приобретает общественная, неофициальная, даваемая профессиональной средой. Эта оценка и творит репутацию, престиж того или иного института постдипломного образования» [6, с. 4].

Качество образования естественным образом зависит и от качества преподавания. Андрогогическая составляющая постдипломного образования приобретает в этой ситуации особое значение, поскольку «учитель учителей» должен в своей преподавательской деятельности использовать технологии, направленные не на передачу собственного опыта, а на анализ и синтез профессионального опыта обучающихся, на рефлексию.

Особую значимость эти требования приобретают в ситуации процесса повышения квалификации такой категории слушателей, как руководители образовательных учреждений. В своем подавляющем большинстве данная категория представлена профессионалами педагогики и управления, осознающими потребность в непрерывном образовании. Эта среда формирует мотивированного обучающегося, что, безусловно, является положительным моментом для процесса обучения.

Осознанное отношение к процессу повышения квалификации у такой категории, как руководители образовательных учреждений, связано с тем, что на современном этапе развития образования вырос спрос на инициативного работника, способного к самостоятельной творческой деятельности, поскольку именно руководитель является «одним из ведущих факторов, задающих смысл, содержание и вектор развития школы» [5, с. 235].

И. В. Гришина и Ю. В. Подзюбанова выявили требования к профессиональной деятельности и личности руководителя современной школы, находящейся в процессе развития. Среди черт, необходимых менеджеру в образовании, можно выделить следующие:

- знания основ управления;
- самостоятельность в принятии решений;
- внутренняя свобода и инициативность;
- критичность, готовность к диалогу;
- эрудиция и широкий кругозор;
- способность к системному управлению школой;
- владение современными технологиями и умение работать с информацией.

Опираясь на современные требования к личности и профессиональным навыкам руководителей образовательных учреждений, постдипломное образование ставит перед собой задачу – максимально раскрыть и развить креативный потенциал обучающегося. Можно сказать, что направленность постдипломного образования на развитие профессионального мастерства специалистов заключается не столько в прямом использовании новых знаний и умений в практике, сколько в рефлексивном анализе собственной деятельности: критическом осмыслении опыта, появлении устойчивого интереса к рассматриваемым проблемам и желания глубже разобраться в них, потребности в самообразовании.

Проблемы постдипломного образования невозможно решить путем изменения только на содержательном уровне. Существует необходимость согласованного применения технологий обучения и требований практического усиления в подготовке слушателей рефлексивной составляющей. Поэтому сегодня необходимо сближать процесс познания с реальным поведением человека в мире, «где он сам прогнозирует, принимает решения, эмоционально переживает результат, отвечает за него перед собой и перед другими» [6, с. 62].

На первый план в данной образовательной ситуации выходят гуманитарные педагогические технологии, признаками которых, по мнению Ш. А. Амонашвили, М. М. Бахтина, В. С. Библера, В. Г. Воронцовой, является диалог, открытость целей обучения, возможность выбора формы и содержания деятельности обучающихся, импровизационный характер, психологическая и этическая безопасность для участников.

Анализ различных технологий позволил наметить путь повышения качества через использование наиболее эффективных, с точки зрения направленного развития профессионального самосознания, форм и видов учебных занятий, которые отрабатывались в процессе курсового обучения руководителей школ по образовательной программе «Управление развитием образования» в Мурманском областном институте повышения квалификации работников образования и

культуры, акцентом которой являются вопросы нормативно-правового характера.

Вопросы правового регулирования в системе образования становятся все более и более востребованными руководителями образовательных учреждений в ходе повышения квалификации. Однако традиционные лекции не способны удовлетворить слушателей. Сухой язык нормативно-правовых документов воспринимается с трудом, несмотря на осознание необходимости их изучения.

В данной ситуации целесообразно обращение к методам активизации лекционных занятий. С этой целью проводятся лекции-консультации, групповые консультации, пресс-конференции.

Лекции-консультации применимы, если тема носит сугубо практический характер. Предварительно кратко излагаются основные тезисы темы, затем слушателям предлагается задать преподавателю вопросы. Ответам на вопросы отводится до 80 % учебного времени, в конце занятия проводится дискуссия – свободный обмен мнениями, в конце которого преподаватель подводит итоги.

Возможна подготовка заранее (в письменном виде) вопросов по заявленной теме. В этом случае часть занятия проводится также в виде лекции, которую преподаватель строит в форме ответов на вопросы, дополняя и развивая их по своему усмотрению. Вторая часть занятия может состоять из ответов на появившиеся в ходе занятия вопросы, свободного обмена мнениями.

Подобную форму лекции-консультации в модуле «Нормативно-правовое обеспечение развития образования» уместно проводить по теме «Изменения в Законе «Об образовании». Закон слушатели курсов для руководителей знают, но он претерпевает постоянные изменения, которые требуют консультации специалиста. Особую важность данная тематика приобретает в период подготовки к принятию интегрального закона.

Консультации по передовому опыту формирования нормативно-правовой базы образовательного учреждения проводятся в форме ответов на вопросы, возникающие после прослушивания доклада, выступления или просмотра документов (локальных актов). Для повышения эффективности занятия до его начала раздается материал с краткими тезисами выступления, алгоритмами, таблицами и пр. После ответов на вопросы преподаватель делает общее заключение по данному материалу.

Групповая консультация представляет собой форму проведения лекционных занятий, основным содержанием которых является раз-

яснение наиболее сложных или представляющих практическую значимость вопросов изучаемой программы.

Групповые консультации проводятся в следующих случаях:

- когда необходимо рассмотреть подробно практические вопросы, недостаточно освещенные в лекции;
- с целью оказания помощи в самостоятельной работе;
- в самостоятельном, без проведения лекционных занятий, изучении нормативных документов, положений, постановлений или методик. Темой для проведения групповой консультации может стать «Организация деятельности управляющего совета в образовательном учреждении».

Пресс-конференция – это консультация с привлечением специальных консультантов. Организуется по комплексным проблемам и проводится не одним преподавателем, а с участием высококвалифицированных специалистов в области изучаемой проблемы. Причем привлекать необходимо специалистов, хорошо знакомых с трудностями и ошибками, возникающими в практике. Это особенно необходимо при рассмотрении актуальных и комплексных проблем. Например, для проведения занятий по теме «Реализация Комплексного проекта модернизации образования региона» уместно пригласить специалистов регионального министерства образования и науки, способных компетентно ответить на интересующие руководителей образовательных учреждений вопросы.

При организации занятия с участием нескольких консультантов наиболее эффективно проходят занятия, если слушатели, предварительно извещенные о профиле приглашенных специалистов, готовят в письменном виде вопросы и заблаговременно передают их организатору занятия. Иногда преподаватели собирают вопросы на начальном этапе курсов и корректируют программу и расписание занятий уже по характеру этих вопросов. Ориентируясь на заказ слушателей, подбирают и состав консультантов.

Такие занятия возможно проводить при помощи видеосредств. Озвучиваются вопросы слушателей, а затем организуется обсуждение возможных вариантов решения проблемы, после чего можно включить видеозапись с выступлением специалиста, подготовленную заранее, в которой дается полный, развернутый ответ на вопрос. В частности, подобное занятие можно провести по теме «Аккредитация образовательных учреждений».

Методы активизации практических занятий решают проблему формирования и совершенствования работы с информацией, учат анализировать и обобщать, принимать и обосновывать решения. Для реа-

лизации этих задач применяется обучение на конкретном материале, в основном имитационными методами – игровыми и неигровыми.

К неигровым методам относятся:

- анализ конкретных ситуаций;
- решение практических задач;
- разбор инцидентов;
- разбор папки с деловой документацией.

Например, анализ документации, представленной на разного уровня конкурсы, позволяет наглядно проанализировать нормативную базу образовательного учреждения и многие аспекты деятельности школы, гимназии, лицея. В этой ситуации необходимо одно условие – соблюдение этических норм. С этой целью необходимо извлечь из документации номер образовательного учреждения, его принадлежность к муниципалитету, Ф.И.О. директора.

К игровым методам относятся ситуационные и деловые игры. В этом случае наряду с имитационными могут применяться и неимитационные методы активного обучения:

- решение практических задач в условиях образовательного учреждения;
- групповая игра на реальном объекте.

Например, занятие по теме «Особенности функционирования образовательного учреждения в условиях финансово-хозяйственной самостоятельности» можно провести в образовательном учреждении, имеющем опыт работы в данном направлении. Слушателям предлагается решить ряд реальных вопросов, возникающих у руководителя ОУ, перешедшего на самостоятельную финансово-хозяйственную деятельность.

Таким образом, активные методы обучения, направленные на самореализацию слушателя, формируют рефлексивный уровень развития его как руководителя, готовят к критическому осмыслению опыта. Такой подход к подготовке руководителей образовательных учреждений в системе повышения квалификации позволяет повысить качество постдипломного образования. Это подтверждено результатами мониторинга: ежегодно более 95 % слушателей курсов кафедры государственного и муниципального управления высказывают удовлетворение освоенной программой и своей деятельностью на курсах, что, безусловно, является высокой «внутренней» оценкой качества образования в учреждении.

Литература

1. Берденникова, Н. Г. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе [Текст] : учебно-метод. пособие / Н. Г. Берденникова, В. И. Меденцев, Н. И. Панов. – СПб. : Д.А.Р.К., 2006. – 208 с.
2. Болотов, В. А. Системы оценки качества образования [Текст] : учеб. пособие / В. А. Болотов, Н. Ф. Ефремова. – М. : Университетская книга; Логос, 2007. – 192 с.
3. Воронцова, В. Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога [Текст] : монография / В. Г. Воронцова. – Псков : изд-во ПОИКПРО, 1997. – 421 с.
4. Гришина, И. В. Развитие профессиональной компетентности руководителей школ в процессе повышения квалификации в межкурсовой период [Текст] : учебно-метод. пособие / И. В. Гришина, Ю. В. Подзюбанова. – СПб. : СПбГУМП, 2003. – 180 с.
5. Кричевский, В. Ю. Профессия – директор школы [Текст] : монография / В. Ю. Кричевский. – СПб. : СПбАПО, 2004. – 272 с.
6. Постдипломное педагогическое образование: проблемы качества [Текст] : научно-метод. пособие / под ред. С. Г. Вершловского. – СПб. : Специальная Литература, 2003. – 239 с.
7. Третьяков, П. И. Школа: Управление качеством образования по результатам [Текст] / П. И. Третьяков. – М. : изд-во «УЦ «Перспектива», 2009. – 492 с.

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА
В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
К ПРЕПОДАВАНИЮ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ
В СЕЛЬСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ****КОМЛЕВ И. Г.**

г. Чебоксары Чувашская Респ., Чувашский государственный
университет им. И. Н. Ульянова

Сельская национальная школа – это образовательная школа, как правило, без параллельных классов, с неполными классами-комплектами, с небольшим контингентом учащихся, организуемая в населенных пунктах сельского типа для осуществления всеобщего обязательного образования. Сельскую школу можно по праву рассматривать в качестве отдельной, судьбоносной социально-педагогической категории. Она представляет такой социальный институт, через который транслируются и воплощаются основные ценности и пути преобразования и развития сельского социума.

Изучение современного состояния профессионально-педагогической подготовки будущего специалиста, анализ психолого-педагогической литературы, опыт работы высших педагогических школ показали, что необходимость совершенствования подготовки будущих учителей к преподаванию истории и обществоведения в сельской национальной школе обусловлено: осознанием приоритетной роли образования как фактора, обеспечивающего устойчивое поступательное развитие страны и личности; определяющей ролью учителя, педагога, преподавателя в комплексной и глубокой модернизации образования; повышением значимости истории и обществоведе-

ния в решении социально-экономических проблем нашего общества и установление более тесных связей России с другими странами [3].

Общеизвестно, базовым звеном системы образования является средняя школа. Именно здесь закладывается основа интеллектуального и духовного потенциала нации. Образованность подрастающих поколений – это фундамент для решения социальных и экономических проблем, сохранения и развития науки, культуры, национальных традиций, укрепления государства, обеспечение его безопасности. Важное место в общем образовании России занимает сельская школа, составляющая более 40 % от общего числа образовательных учреждений (в Чувашской Республике более 70 %) [1, с. 28].

Исследования ученых показали, что сегодня существует тенденция заметного отставания сельских школ от городских по количественным и качественным показателям: инновационные процессы; незначительно количество инновационных образовательных учреждений; ниже показатели качества знаний и умений учащихся сельских школ в среднем на 15 %; около 25 % имеющихся сельских школ являются малокомплектными, слаба их учебно-материальная база.

В условиях происходящей в стране модернизации системы образования одной из центральных проблем выступает подготовка специалистов для сельской национальной школы, в том числе и подготовка учителя к преподаванию истории и обществоведения в сельской национальной школе. Существует практика такой подготовки в сочетании со специальностями «Русский язык», «Дошкольная педагогика и психология». Однако наиболее соответствующей требованиям развития сельской национальной школы является, на наш взгляд, введение специальности «учитель истории и обществоведения». В условиях Чувашской Республики такая дополнительная специализация должна осуществляться с учетом национально-региональных особенностей чувашской сельской школы: особенностей ее географического расположения; уровня развития аграрного производства, социальной инфраструктуры и уровня культуры населения, а также других национально-исторических факторов.

В условиях коренных социально-экономических преобразований, происходящих в последние годы в России, все больше осознается приоритетность роли образования как фактора, обеспечивающего устойчивое поступательное развитие страны. И это не случайно, ибо образованность подрастающих поколений – это фундамент для решения социальных и экономических проблем, сохранения и развития науки и культуры, укрепления государства.

Одним из важных направлений стратегической политики государства в области образования является модернизация системы образования. В решении данной проблемы важное место принадлежит учителю. Следовательно, повышение его профессионализма, подготовка педагогических кадров соответствующих требованиям современной жизни, – необходимое условие успешности модернизации всей системы образования.

В этой связи объективно возрастает роль педагогического образования как отрасли, формирующей основу кадрового потенциала страны. Следует отметить, что система высшего образования в России складывалась на протяжении последних двух столетий.

В настоящее время подготовку педагогических кадров осуществляют более 600 образовательных учреждений: вузы, педучилища и колледжи, профессионально-педагогические колледжи и техникумы, учреждения системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

За последние десятилетия произошли значительные изменения в системе высшего педагогического образования: увеличилось число педагогических вузов (более 160), обновилась структура и содержание педагогического образования, расширилась номенклатура специальностей, совершенствуется структура многоуровневого образования, разработаны и утверждены государственные образовательные стандарты по специальностям и направлениям высшего педагогического образования и др. [2, с. 215].

Практика вузовского образования показывает, что достижение современного качества профессиональной подготовки специалистов системы образования невозможно без усиления роли фундаментальной составляющей образования, обеспечивающей интеграцию научных достижений из разных областей знаний в образовательную практику.

В целом, отмечая динамику развития системы педагогического образования, результаты исследований ученых в области педагогики высшей школы показывают, что в настоящее время существует целый ряд нерешенных проблем. Основными из них являются: кадровое и материально-техническое обеспечение учреждений системы образования, содержание и качество подготовки специалистов, научное сопровождение подготовки педагогических кадров, нормативная и правовая база, социальная сфера, управление системой педагогического образования.

Среди всех вышеуказанных проблем наиболее важной, на наш взгляд, является кадровое обеспечение образовательных учреждений. В целом по России, да и в Чувашии тоже, общей тенденцией стало

старение педагогических кадров. По данным социологических исследований, около 50 % учителей далеко за шестьдесят, в то же время учителей со стажем до двух лет – не многим более 7 % [1, с. 58]. Высока текучесть кадров молодых специалистов. Около шестой части педагогов не имеет высшего образования. Особенно актуальной эта проблема является в условиях перехода к профильному обучению. Вышеуказанные недостатки и проблемы, прежде всего, характерны для сельской общеобразовательной школы.

В ходе исследования нами была осуществлена попытка определить пути дальнейшего совершенствования подготовки будущих учителей к преподаванию истории и обществоведения и в сельской национальной школе, на основе: модели действий специалиста, предложенной А. А. Вербицким, материалов исследований ученых-педагогов, посвященных проблемам подготовки будущих учителей (Н. В. Кузьмина, А. И. Щербаков, В. Г. Максимов, И. Ф. Исаев, В. П. Беспалько, В. А. Сластенин и др.), Госстандарта высшего профессионального образования и других нормативно-правовых документов [2]. В результате нами определены: современное состояние подготовки педагогических кадров в теории и практике и выявлены имеющиеся здесь проблемы и недостатки; основные направления системы подготовки этих кадров, возможности основных учебных блоков и дисциплин в вооружении студентов соответствующими знаниями, умениями и навыками; особенности процесса подготовки будущих учителей к работе в сельской школе, критерии и уровни их готовности к ее осуществлению.

Проводя эту работу, мы опирались на следующие основные положения:

- сущностью процесса подготовки будущего специалиста к осуществлению своего вида профессиональной деятельности является единство и взаимосвязь составляющих его компонентов: целей, задач, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения;

- весь процесс подготовки учителя должен быть ориентирован на ближайшую цель – формирование у него знаний и умений, необходимых для осуществления данного вида деятельности и перспективную – формирование стиля педагогической деятельности будущего учителя на основе творческого подхода к осуществлению процесса обучения и воспитания учащейся молодежи;

- эти цели определяют содержание, формы, методы и средства обучения, необходимыми для подготовки студента к преподаванию истории и обществоведения в сельской национальной школе;

– в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по специальности «030401 История», выпускник педвуза должен быть готовым к осуществлению обучения и воспитания школьников с учетом специфики преподаваемого предмета; способствовать социализации, формированию общей культуры личности ученика, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ; использованию разнообразных приемов, методов и средств обучения; обеспечению уровня подготовки обучающихся, соответствующей требованиям государственного школьного стандарта образования; систематическому повышению своей профессиональной квалификации и др.

Кроме этого, выпускник вуза должен знать: основы общетеоретических дисциплин в объеме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно управленческих задач; теорию и методику преподавания своего предмета; требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов и подсобных помещений; средства обучения и их дидактические возможности; основные направления и перспективы развития образования и педагогической науки и т. д.

Основными направлениями будущей профессиональной деятельности учителя истории и обществоведения являются: преподавательская, учебно-методическая, социально-педагогическая, воспитательная, культурно-просветительская, коррекционно-развивающая и управленческая.

Подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности осуществляется на протяжении всего периода обучения в вузе и направлена на овладение ими соответствующими теоретическими знаниями по изучаемым дисциплинам, а также на формирование у них профессионально важных качеств личности, умений и навыков, максимально отвечающих требованиям, предъявляемым обществом к этой категории специалистов.

В целях углубления содержания профессионально подготовки и интеграции, полученных студентами знаний, умений и навыков, необходимых для преподавания истории и обществоведения в сельской национальной школе, нами был разработан и внедрен в учебный процесс историко-географического факультета Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова блок занятий «Особенности подготовки учителя к преподаванию истории и обществознания в условиях села» в рамках курса «Методика преподавания истории».

Данный спецкурс предусматривал:

- формирование у студентов представления об особенностях сельской национальной школы;
- вооружение их теоретическими знаниями об особенностях преподавания истории и обществоведения в сельской школе;
- выработку у будущих учителей, готовящихся преподавать английский язык в сельской школе, умений и навыков, необходимых для успешного выполнения профессиональных задач;
- формирование у студентов осознанной потребности и положительной мотивации к работе в сельской школе.

Программа данного спецкурса заполняет недостатки, существующие в профессиональной подготовке будущих учителей к преподаванию истории и обществоведения в сельской национальной школе. Предлагаемый спецкурс позволяет вооружить будущих учителей специальными знаниями, умениями и навыками в данной области, а также способствует осмыслению задач, функций и ролей будущего учителя при работе на селе.

Первый раздел спецкурса – «Особенности сельской национальной школы» направлен на ознакомление студентов с историей развития подготовки учителей для сельских национальных школ, с типологией сельских школ и спецификой функционирования разных типов сельских школ.

Второй раздел спецкурса – «Мотивационно-ценностная подготовка учителя к работе в условиях села» – предусматривает формирование отношения учителя к педагогической работе в условиях сельской действительности, формирование ценностей самовыражения, самосовершенствования, творческого использования своих способностей и профессиональных возможностей, определение ценностей, связанных с удовлетворением потребностей в общении с детьми, коллегами, родителями, а также ценностей, связанных с бытом учителя.

Третий раздел спецкурса – «Нравственно-психологическая готовность будущих учителей к преподаванию истории и обществоведения в сельской национальной школе» – посвящен актуализации важности знания традиций, с которыми сталкивается учитель в процессе педагогической деятельности, необходимости знаний по общей, возрастной и педагогической психологии (специфика сельского социума), важность владения умениями психологической диагностики.

Изучение вопросов этих трех разделов представляется нам актуальным для осознания студентами своей будущей профессиональной деятельности и формирования у будущих учителей эмоционально-положительного отношения к ней.

Четвертый раздел спецкурса – «Общепедагогическая готовность будущих учителей к преподаванию истории и обществоведения в сельской национальной школе» – посвящен раскрытию специфических качеств, наряду с профессиональными качествами, которыми должен обладать сельский педагог, определением того, насколько важным для учителя сельской школы является владение технологиями обучения с учетом возрастных особенностей детей, является ли необходимостью знание основ общей теории обучения и воспитания.

Пятый раздел спецкурса – «Специальная (предметная) готовность будущих учителей к преподаванию истории и обществоведения в сельской национальной школе» – посвящен раскрытию сущности и структуры преподавания истории и обществоведения в сельской школе, специфичности целей, задач, содержания, форм, методов и средств обучения истории и обществознанию сельских школьников.

Шестой раздел спецкурса – «Методическая культура учителя истории и обществоведения» – раскрывает понятие об общей методической культуре и методической культуре учителя истории и обществоведения сельской национальной школы.

Седьмой раздел спецкурса – «Методическое мастерство учителя истории и обществоведения» – посвящен изучению и обсуждению студентами роли личности учителя, его влияния на процесс обучения, и как важнейшего фактора воспитания, изучению того, что же такое личность и как она «устроена», о свойствах, присущих личности учителя, о педагогической этике, об уровнях профессионализма.

В целом, теоретическая часть спецкурса дополняет имеющиеся у студентов умения и навыки, наиболее важные для успешного выполнения профессиональных функций учителя истории и обществоведения сельской национальной школы.

На практических занятиях работа направлена на формирование методических умений учителя истории и обществоведения. Как бы ни было определено методическое мастерство, в практическом плане такое определение дает мало: в нераскрытом виде оно не может служить целью профессиональной подготовки и самоподготовки. Поэтому мы посчитали необходимым раскрыть компонентный состав методического мастерства, то есть определить и охарактеризовать каждый компонент, увидеть, что стоит за понятием «уметь». С этой целью нами было запланировано и выполнено шесть практических занятий, на которых были раскрыты умения, которые реально осуществляет учитель-практик. Студентам были предложены к обсуждению различные виды умений, которыми должен обладать учитель.

На практических занятиях студенты выполняли задачи, предназначенные для выработки различных умений, перечисленных выше, проводились дискуссии, в ходе которых они, разделившись на подгруппы, анализировали педагогические ситуации, связанные с их будущей педагогической деятельностью, а также выполняли упражнения, направленные на развитие внимания, наблюдательности; овладевали тестами на оценку личности учителя, необходимыми при выполнении роли диагноста.

Решая проективные задачи, предназначенные для выработки умений самостоятельно строить способы решения уже поставленной задачи, разрабатывать определенный проект организации предметного содержания и формы деятельности учащихся, студенты совместно с преподавателем разрабатывают сценарии уроков, отбирают материал, прогнозируют различные формы и виды собственной деятельности и деятельности учащихся в ходе его проведения с учетом возраста детей, типа школы, после чего идет обсуждение конспекта урока на практическом занятии.

Применение метода моделирования педагогических ситуаций способствует освоению умений, необходимых будущему учителю в выполнении всей системы своих действий в процессе обучения.

По завершении спецкурса было проведено повторное анкетирование (для определения эмоционально-ценностного и потребностно-мотивационного компонентов готовности) и контрольное тестирование (для определения уровня знаний и умений).

Обработка и анализ полученных данных в целом подтвердили эффективность предложенной системы подготовки будущих учителей к преподаванию истории и обществоведения в сельской национальной школе.

Проведенный нами эксперимент подтвердил, что их реализация в процесс подготовки будущих учителей к преподаванию истории и обществоведения в сельской национальной школе способствует достижению высоких результатов в формировании у них готовности к данной деятельности.

Литература

1. Металова, И. Г. Регионализация профессиональной подготовки учителя сельской школы [Текст] / И. Г. Металова. – М. : изд-во учеб.-метод. центра по проф. обр., 2009. – 385 с.
2. Слостенин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / В. А. Слостенин. – М., 1977. – 386 с.

3. Сухопарова, М. А. Проблемы подготовки учителя в истории советской высшей школы [Текст] / М. А. Сухопарова // Педагогический вуз и сельская школа. – М., 1974. – С. 128-139.

РОЛЬ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО ПРОВИЗОРА

**МЫКОЦ Л. П., СМИРНОВА Л. П., ИВАНОВА Л. И.,
ВОДОЛАЖЕНКО Р. А., КОМПАНЦЕВ В. А.,
ТУХОВСКАЯ Н. А., МЕЗЕНОВА Т. Д., УШАКОВА Л. С.**
г. Пятигорск Ставропольского кр., Пятигорская государственная
фармацевтическая академия

Проблема качественной подготовки специалиста обретает сегодня особую злободневность. Новое качество образования требует и новых подходов к обучению – компетентного, системно-деятельного, результативного.

Эволюционирование образования – это совершенствование механизмов образования без изменения сути образовательного процесса.

Поэтому в образовательный процесс вводится понятие компетенции (практической, личностной), как способности субъекта целесообразно применять формируемые у него знания, умения для эффективного решения поставленной задачи.

Но, путь формирования профессиональных компетенций (ПК) лежит через развитие образовательных компетенций, которые осваиваются и формируются непосредственно в процессе обучения и профессиональной подготовки в ВУЗе. Поэтому, если мы будем подменять одно другим, это будет имитацией подготовки.

Очевидно, что даже самый блестящий вуз может обеспечить профессиональную компетентность выпускников лишь отчасти, поскольку в полной мере она приходит только с опытом самостоятельной деятельности после обучения [1].

Специфика подготовки в фармацевтических вузах такова, что кроме обязательного освоения теоретических основ дисциплин, необходимо научиться изготовлению, анализу, продвижению, продаже лекарственных средств. Поэтому можно выделить два уровня подготовки.

I-й уровень – учебно-профессиональный. Охватывает младшие и средние курсы обучения.

Образовательные компетенции на этом уровне: владение необходимым «аппаратом» учебной деятельности, умение работать в группе, владение базовыми знаниями, способность к самоорганизации, самостоятельной работе, исследовательской деятельности, владение расчетным аппаратом и обработкой полученных материалов, умение применить полученные знания к решению практических задач.

II-уровень – профессионально-фармацевтический. Охватывает старшие курсы и предполагает трансформацию компетенций из статуса учебных в статус профессиональных. Образовательные компетенции на этом уровне – это развитие себя в среде профессионально-фармацевтической деятельности, готовность и способность будущего специалиста решать профессиональные задачи, фармацевтическая культура и сознание.

Студент обучается в вузе основам профессиональной деятельности в модельном варианте, а опыт и навыки могут быть, в полной мере, сформированы лишь в процессе практической деятельности с опытом самостоятельной работы.

Определенная роль обучения профессиональной деятельности отводится блоку естественнонаучных дисциплин.

Их задача:

- формирование физико-химической компетентности специалиста в области приготовления и контроля качества лекарственных средств;
- развитие личностных и профессиональных компетенций;
- развитие способностей решения вопросов отражающих связь физико-химической составляющей общего образования с содержанием фармацевтического профиля.

Главной целью обучения студентов дисциплинам этого блока является формирование физико-химических компетенций ориентированных на химико-фармацевтическую деятельность.

Содержательный компонент модели методической системы физико-химической подготовки студентов с ориентацией на профессиональную деятельность фармацевтов, включает блоки компетенций по физике, математике, неорганической, органической, физической и коллоидной, аналитической химии.

Учебная подготовка специалистов в рамках естественнонаучных дисциплин является непрерывной, имеет междисциплинарный характер и отражает практическую и профессиональную направленность обучения (Схема 1).

Взаимосвязь дисциплин естественнонаучного блока



Практические компетенции начинают формироваться с 1 курса обучения и продолжают развиваться и совершенствоваться на всех последующих курсах. В процессе обучения студент овладевает не только знаниями и деятельным опытом, но и развивает общекультурные компетенции: познание себя, поиск смысла выполняемой деятельности, самоопределение, решение внутренних и индивидуально-групповых противоречий [2].

Пути формирования профессиональных и общекультурных компетенций базируются на:

- формировании системно-деятельного подхода;
- методах, при которых активное участие принимают сами студенты (СРС),
- УИРС, лабораторные и практические работы, решение задач;
- мотивации и максимальном приближении изучаемого материала к реальным профессиональным процессам;
- развитии ситуативного поведения, творческого мышления студентов, познавательного интереса к предстоящей профессиональной деятельности;
- умении организовать свой труд, оценить его результаты;
- умении самостоятельно применять методы и средства обучения;
- унификации УМК который периодически пополняется материалами способствующими формированию ПК.

Способы формирования компетенций имитируют этапы профессиональной деятельности провизоров, способствуют развитию творческого мышления и ситуативного поведения. Они основаны на:

- формировании способностей применять полученные знания в определенных производственных ситуациях;
- погружении студентов в профессиональную деятельность;
- развитии ценностных отношений к предстоящей профессиональной деятельности.

К ним относятся:

1. Максимальное приближение изучения объектов всех дисциплин блока к реально встречающихся в фарм-практике. Например, использование в лабораторных работах и на практических занятиях:

- химических реакций, доказывающих подлинность лекарственных веществ или применяемых для обнаружения токсических веществ;
- химических и физических свойств веществ (органических, неорганических) обладающих как лечебным, так и токсическим действием;
- способов получения дисперсных систем, условий их стабилизаций, при которых могут использоваться не модельные компоненты, а лекарственные вещества;
- свойств поверхностно-активных веществ различных классов для повышения биодоступности лекарственных средств;
- теоретических основ адсорбции на различных поверхностях раздела и моделировании ее использования в фармации и др.

2. Проведение ролевых игр, используемых на кафедре физики и математики. Например, «Оптимальное распределение поставок». Игра учит студентов работе в коллективе, использованию компьютера в профессиональной деятельности, поиску необходимой информации.

3. Создание докладов-презентаций, показывающих междисциплинарную связь. Например: «Применение дифференциальных уравнений в задачах биологии», «Статистические методы проведения анкетных опросов в аптеке (кафедра физики и математики),

4. Использование симулятивных форм обучения. Например, «Компьютерное конструирование лекарств с использованием физико-химических дескрипторов» (кафедра физической и коллоидной химии).

5. Использование модульного обучения, как информативного и эффективного вида обучения, сочетающего единство теории и практики. На кафедрах неорганической, органической, аналитической химий тематика лабораторных работ соответствует тематике лекций, что способствует закреплению теоретического материала.

6. На кафедрах физики и математики, физической и коллоидной химии используется маршрутная система, повышающая самостоятельность студента и его индивидуальную роль при работе в группе. Расчетные задачи – неотъемлемая часть модуля при этом, используются задания профессиональной направленности, что усиливает мотивацию изучения дисциплин, позволяет глубже понять значимость теоретического материала и получать необходимые интеллектуальные навыки.

7. Реферативная работа, при которой формируются как ПК и ОК. При их подготовке, студент обучается работать с информационно-поисковыми системами, пользоваться электронной библиотекой, расширяет рамки учебной программы, учится организовывать свой труд и оценивать его результаты. В темах рефератов рассматривается приложение дисциплин к задачам медико-биологического характера, технологии обработки лекарственного сырья, методам оптимизации лекарственных форм, методам анализа, новым технологиям.

8. Привлечение студентов в кружки СНО. Здесь особенно эффективно формируются все ОК и ПК. Организация работы студентов СНО способствует развитию научного мышления.

9. Подготовка и оформление учебно-исследовательских работ (УИРС).

Способы оценки сформированности ПК позволяют установить степень владения определенными навыками. На большинстве кафедр система измерений складывается из этапов оценки:

– отсроченный контроль – контроль остаточных знаний, умений спустя какое-то время после изучения раздела, курса (срок от 3 месяцев до полугода). Здесь используются тесты с заданиями, на которые нельзя найти прямой ответ в учебнике, поэтому исключена возможность списывания;

– входного контроля исходного уровня (тесты, собеседование);
– текущего контроля (промежуточного тестирования в ручном и компьютерном режиме);

– выполнения стандартных процедур, которые позволяют установить степень владения (задания к оценке практических умений);

– рубежного контроля по модулям (контрольная работа, коллоквиум, семинар, итоговое тестирование зачет). Разработанные экзаменационные билеты, тестовые и ситуационные задания ориентируют студентов на использование внутри- и межпредметных связей и приближают учебный процесс к производственным условиям;

– результатов рейтинговой системы;

Критериями оценивания являются:

– уровень освоения материала;

– правильность получения экспериментальных данных, умение сформулировать итоги результата;

– способность видеть перспективу применения полученных компетенций в своей профессиональной деятельности.

Используются различные способы стимулирования сформированности профессиональных компетенций и получение более высокой оценки. Они отражены в результатах рейтинговой системы, разработанной на кафедрах. Например, своевременная сдача протокола, решение профессиональной задачи с первой попытки, подготовка реферата и т.д. оцениваются более высоким рейтинговым баллом.

Пути повышения роли естественнонаучных дисциплин в формировании профессиональных и общих компетенций кафедры видят в следующем:

– модификации УМК ориентированного на формирование физико-химических компетенций студентов по осуществлению приготовления и контроля качества лекарственных средств;

– максимальном погружении в профессию: в использовании стендово-информативной работы, более тесном сотрудничестве с медицинскими и специальными кафедрами, в подготовке совместных рефератов, презентаций;

– расширении и повышении качества деловых игр;

- использовании такой формы самостоятельной работы как симулятивное обучение;
 - использование программ интерактивного обучения, как практических тренажеров для формирования и закрепления профессиональных умений и навыков;
 - разработке профиля компетенций, с указанием четко расставленных приоритетов и оценкой компетенций;
 - использовании обучающих учебно-методических материалов кафедр на электронных носителях для работы во внеаудиторное время.
- Итак, место и роль естественнонаучных дисциплин в обучении студентов профессиональной деятельности очевидна (Рис. 1).



Рис. 1. Взаимосвязь естественнонаучных дисциплин с другими медико-биологическими и специальными дисциплинами.

Центральная и основная роль кафедр этого блока в усилении мотивации студентов к овладению профессиональными и общекультурными компетенциями.

Литература

1. Шестак, Н. В. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании [Текст] / Н. В. Шестак // Высшее образование в России. – 2009. – № 3. – С. 29–37.

2. Попова, Т. Н. Формирование профессиональных умений и навыков фармацевтов в процессе обучения химическим дисциплинам [Текст] / Т. Н. Попова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы химического образования», Н. Новгород : изд-во НГПУ, 2008. – С. 40–44.

ПРИЧИНЫ, МЕШАЮЩИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

ВАСИЛОВСКИЙ В. И.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Переход учебной деятельности в творческую зависит от целого спектра социальных, психолого-педагогических, методических факторов. В каждом из них есть причины, тормозящие включение активной творческой деятельности. Изучением этих причин мы занимались на четвертом курсе художественно-графического факультета.

Для удобства определения взаимосвязи активности в творческой деятельности с участием или неучастием студентов в выставках, научно-исследовательской работе, были выделены две группы: группа А – студенты, участвовавшие в различных мероприятиях, и группа Б – студенты, не замеченные ни в каких внеучебных делах.

Сначала выяснялось, что понимают студенты под творческой деятельностью:

- это свободное искусство;
- включение воображения, фантазии;
- создание индивидуального, необыкновенного продукта;
- самореализация, выражение внутреннего мира;
- способность выразить себя через бумагу, масло, графит и т.д.;
- то, что делаешь руками и вкладываешь туда душу.

Наиболее развернутые определения:

- использование различных приемов с получением хороших результатов, оцениваемых знающими людьми;
- создание нового, уникального по результатам.

Мы попросили студентов проранжировать виды деятельности, которыми бы они хотели заниматься. Обе группы (А и Б) ставят воз-

возможность систематически заниматься творческой деятельностью на первое и второе места. Очень популярным было желание работать в сфере материального производства (и обслуживания) и хорошо зарабатывать. Менее привлекательными оказались: путешествовать, встречаться с интересными людьми, заниматься спортом. Получается, что большая часть студентов обеих групп признает необходимость участвовать в систематической творческой деятельности, но практически это почему-то не реализуется.

Среди причин неучастия в мероприятиях года оказались: нехватка времени, отсутствие стимулов и мотиваций, лень, чрезмерная самокритичность, боязнь неудачи. В группе Б названы равнодушие к успеху, неверие в свои силы.

Свойственно ли студентам стремление к каким-либо творческим достижениям? Достаточно часто испытывают такое стремление – 39 %, постоянно – 21 %, очень незначительно – 15 %, вообще не стремятся к творческим достижениям – 3 %. Довольны ли студенты своими творческими достижениями за последний год? Довольны – 7 %, недовольны – 12 %, скорее довольны 30 %, скорее недовольны – 33 %.

Студенты, не участвовавшие в творческих мероприятиях, менее удовлетворены своими творческими успехами, чем группа А. В целом курс оценивает свои творческие способности как средние, но у группы Б наблюдается тенденция к завышению самооценки по сравнению с группой А.

Оказалось, что нет прямой зависимости между социально-бытовыми условиями и творческой активностью. Можно отметить тревожную тенденцию: имеющие благоприятные социальные условия меньше участвовали в мероприятиях года (НСО, ночь музеев, арт-союз, выставки по специализации).

Курс оказался довольно скромным в оценке своей работоспособности при решении творческих задач. Высшую оценку поставили себе 6 % студентов, среднюю – 24 %. Высок разброс оценок оказался в группе Б. Умение доводить начатое до конца в большей степени характерно группе А, так же, как и перестраивать свою деятельность с учетом справедливых замечаний, мобилизовать себя после неудачи.

Способность длительно работать, сохраняя при этом интерес, в значительной степени свойственна группе А. Примерно половина студентов группы Б может долго и с интересом работать, но для другой половины характерно неумение и нежелание достигать максимальных результатов. Решительность и сообразительность в решении нестандартных, оригинальных задач не влияют на стремление студентов участвовать в творческих мероприятиях: и в той и в другой группе

оценки своей решительности и сообразительности практически идентичны.

22 % студентов из группы А и 40 % из группы Б анализируют причины своих ошибок практически всегда. Желание быть первым в каком-либо деле постоянно испытывает лишь 9 % опрошенных, часто ловят себя на мысли, что хотят быть первыми – 27 %. Крайне редко испытывают такое желание 10 %, а 3 % не хотят быть первыми в начинаниях – это обычно студенты из группы Б.

Практически всегда стремятся получить высокую оценку 7 %, очень часто – 27 %. Варианты «не стремлюсь получать» и «иногда стремлюсь» в основном приходятся на группу Б. Готовность идти на риск не является определяющей участие студентов в выставках и творческих мероприятиях. Чаще идут на риск студенты группы А и практически никогда – группы Б.

Выявление личностных качеств, необходимых человеку для достижения творческого успеха, дало возможность расставить их так: 1-ое место заняла целеустремленность; 2-ое – талант; 3-е – трудолюбие, уверенность и упорство; 4-ое – желание и терпение; 5-ое – усидчивость, фантазия, работоспособность. Как часто четверокурсникам при работе над многочисленными педагогическими задачами и ситуациями удается найти оригинальные, целесообразные способы их решения? Студентам обеих групп в равной степени трудно избавиться от банальных вариантов.

Мы пытались выяснить, насколько эффективно студенты способны разрешить противоречие между личными и общественными интересами. Приятно удивило, что большинство все-таки сделает обещанное во что бы то ни стало. Но и вариант «подготовлю в следующий раз» очень любим значительной частью курса.

Студенты группы А чаще размышляют над тем, насколько их творческие способности соответствуют выбранной профессии. Здесь возможны такие варианты объяснения: у группы А просто большая способность к рефлексии; сильнее выражена самокритичность или ниже самооценка; студенты думают о возможности получения новой профессии или дополнительной специализации, соответствующим их высоким творческим способностям. Нет связи между участием студентов в выставках и стремлением к общению с педагогами для изучения их творческой деятельности. Обе группы не испытывают желания в этом общении.

Треть опрошенных не знает, займется ли она творческой деятельностью в дальнейшем, пятая часть – готова заниматься, 6 % ответили – «нет». Ответы не зависели от участия или неучастия в различ-

ных мероприятиях. О необходимости совершенствования вневузовских форм творческой деятельности (проведение выставок, конкурсов, смотров) заявило 33 % студентов, а 3 % считают совершенно ненужными эти меры.

Есть ли зависимость творческих успехов от уровня самооценки студентов? В группе Б самооценка ниже, чем в группе А, здесь только у одного выявилась сильно заниженная самооценка, а в остальных случаях – оценки в пределах среднего. Друзья поставили более низкую самооценку в группе А 21 % студентов, в группе Б – 36 %. Наиболее явно разница в ответах видна в компоненте «способность к самоуправлению в творческой деятельности». Если друзья группы А ставят оценку выше на пять единиц, то друзья студентов группы Б оценивают их способности ниже на восемь единиц. По всей видимости, друзья действительно считают, что неудачи их товарищей на творческом поприще объясняются неспособностью к самоуправлению и, судя по баллам, еще и недостатком мотивационной активности. Из этого следует, что недостаточное проявление именно этих способностей помешало студентам участвовать в творческих мероприятиях года. Но сама группа Б не замечает у себя таких проблем, и ее самооценка по этим компонентам практически не расходится с самооценкой группы А.

Выводы.

Главными причинами неучастия студентов в факультетских мероприятиях и, как следствие, слабых творческих успехов, являются: нехватка времени, отсутствие стимулов и мотиваций, лень. В группе Б были работоспособные, активные, креативные, целеустремленные ребята с правильной самооценкой, чьи ответы не отличались от ответов группы А, а иногда даже удивляли (например, в оценке своих творческих способностей), но лень и отсутствие мотивации мешали им творчески самореализоваться.

Необходимо совершенствование форм стимулирования творческой деятельности студентов, например, различные поощрения на выставках, чем достигается удовлетворение честолюбивых помыслов, приобретается известность и т. д.

Такие барьеры, как чрезмерная самокритичность, низкая самооценка, неудовлетворительные социально-бытовые условия, могут мешать лишь небольшой части студентов и зависят скорее от индивидуальных особенностей личности. Настораживает то, что студенты не интересуются встречами с интересными людьми, специалистами, изучением их творческого и профессионального опыта.

Решительность, сообразительность, готовность идти на риск мало влияют на стремление участвовать в творческих мероприятиях. Группе Б реже удавалось мобилизовать себя после неудачи, для нее менее характерно стремление к творческим достижениям, но именно эта группа в будущем склонна ориентироваться на занятие творческой деятельностью.

Студенты, не участвовавшие в творческих мероприятиях, менее удовлетворены своими успехами, чем участники выставок.

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

ВЕЧЕДОВ Д. М.

г. Избербаш Респ. Дагестан, Избербашский педагогический колледж

Педагогика среднего профессионального образования выделяет следующие актуальные тенденции в технологизации обучения:

– внедрение в практику обучения педагогики сотрудничества, сущность которой состоит в ускорении процесса становления личности и повышении эффективности обучения на основе концепции «зона ближайшего развития» Л. С. Выготского;

– повышение творческой активности преподавателя как основного разработчика и пользователя инновационных технологий;

– обеспечение гуманизации образования через осуществление принципов диалогичности обучения, постоянной связи учебно-воспитательного процесса с жизнью, создания творческой атмосферы, «не навреди»;

– дифференциация и индивидуализация обучения;

– организация образовательного процесса на основе модульно-компетентностного подхода.

Все эти тенденции объединяет важнейшая педагогическая парадигма-лично-ориентированное обучение. Известно, что в истории образования долгое время личность обучающегося рассматривалась как объект деятельности, без учета его интересов, потребностей и ценностных ориентации. Личностный же подход рассматривает учащегося или студента в качестве субъекта обучения, равноправного с педагогом и взаимодействующего с ним на принципах сотворчества, взаимодействия и взаимопомощи. Совершенно очевидно, что методология лично-ориентированного обучения отвечает государст-

венным принципам демократизации, гуманизации и гуманитаризации образования. При этом деятельность становится принципом вместо методологии и по отношению к последней играет подчиненную роль, не утрачивая своего значения.

Результаты реализации основных положений личностно ориентированного обучения в стенах нашего колледжа, а также изучение передового опыта средних специальных учебных заведений Российской Федерации и стран ближнего и дальнего зарубежья позволяют нам сделать вывод о том, что эффективность данной педагогической технологии во многом детерминирована учетом мотивации поведения обучающихся (мотивации их учебно-познавательной деятельности). В этой связи покажем ряд важных для практики профессионального образования положений, лежащих в основе психологии мотивации.

К. Левин отмечает, что любое поведение побуждается напряжением, движется силами, направляется валентностью и адресуется к цели. Под напряжением он понимает сознательную установку, желание совершить некоторый поступок. Они (установка и желание) держатся до тех пор, пока поступок не будет совершен, обеспечивая так называемый «толкающий» эффект (пуш). Совершенный поступок разряжает напряжение. При этом важно, что напряжение может разряжаться как с помощью объектов, деятельность с которыми напрямую обеспечивает индивиду достижение желаемой цели, так и с замещающими объектами, которые как-то иначе позволяют ему достичь той же цели (субстанция). Напряжение, возникающее в индивиду, всегда основано на потребностях, которые представляют собой или некие биологические требования организма (генуинные потребности), или психические образования типа намерения, желания (квазипотребности). Потребности создают «тянущий» эффект (пулл), который проявляется в двух основных видах – валентности и силе.

Под валентностью К. Левин понимает восприятие индивидуом необходимости реализовать некоторую активность. Это восприятие обуславливается оценкой субъектом объекта, которая связана со степенью возможности удовлетворения потребности (желания). Сила – это наличие реальной связи между объектом и субъектом, обеспечивающей активность индивида.

Таким образом, выстраивается вполне определенная схема мотивационного процесса. Если существуют потребности, возникают силы (силовое поле), обеспечивающие напряжение (активность индивида), характеризуемое валентностью. Само же напряжение является тем состоянием, которое помогает индивиду изменить себя, чтобы быть в равновесии с окружающей действительностью (достичь же-

лаемого). Субъективный смысл любого осознанного поступка индивида – это результат соотнесения себя с действительностью, определения своего отношения к действительности. С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что если поступок человека не соотнесен им с последствиями, то такой поступок нельзя считать осознанным.

А. Н. Леонтьев считал мотивацию отражением действительности через смысл, через определенные связи и отношения субъекта к объекту. Он говорил о том, что в самом побуждении всегда фиксируются два полюса – «наличное» и «желаемое». Деятельность (поступок) как бы отталкивается от реального (объекта) и от идеального, желаемого (цель, достижение результата). Ученый полагал, что включение смысла в напряженную структуру создает значимость, которая увеличивает напряженность и определяет затраты энергии индивида.

А. Н. Леонтьев указывал на то, что мотивация включает два момента, иногда противоречащие друг другу. Это, во-первых, стимуляция процессом деятельности, и, во-вторых, стимуляция результатом деятельности. При этом, чем сильнее стимуляция процессом деятельности, тем больше вероятность отражения желаемого; чем сильнее стимуляция результатом деятельности, тем больше вероятность отражения необходимости. Иначе говоря, долженствование проявится сильнее у тех людей, деятельность которых стимулируется желаемым конечным результатом. Стимуляция же процессом деятельности мотивирует людей, которые хуже преодолевают барьеры в деятельности и ориентированы на получение удовольствия.

Наличие потребности составляет необходимую предпосылку любой деятельности, однако потребность сама по себе еще не способна придать ей определенную направленность. То, что является единственным побудителем направленной деятельности, есть не сама потребность, а предмет, отвечающий данной потребности. Предмет потребности – материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане, называют мотивом деятельности. В соответствии с этим А. Н. Леонтьев подчеркивает, что отношение, которое складывается между целенаправленной деятельностью и действием, отражается в сознании как отношение между мотивами и целью (именно потому одно и то же действие, обусловленное различными мотивами, может быть элементом нескольких видов деятельности в зависимости от того, чем эта деятельность является для личности). Здесь имеет смысл отметить, что А. Н. Леонтьев, подчеркивая, как и другие психологи, побуждающую, направляющую функцию мотива, добавляет при этом мотиву

функцию смыслообразования, которая придает целенаправленной деятельности еще более личностный характер.

По связи мотивов с содержанием и особенностями выполняемой деятельности психологи выделяют различные группы мотивов: смыслообразующие мотивы и мотивы-стимулы; внутренние и внешние мотивы; мотивы, порождаемые самой деятельностью, и мотивы социальные, порождаемые всеми обстоятельствами жизни и связанные с основной направленностью личности.

Наиболее общей закономерностью, отражающей регулируемую роль мотивов, считают зависимость результатов деятельности и психических процессов от характера и специфики мотивов. К механизмам, определяющим эту зависимость, различные психологи подходят по-разному. Одни таким механизмом считают «насыщение» – снижение работоспособности при изменении отношения к деятельности. Другие «стремление к успеху» и «избегание неудачи», связанные с ожидаемой субъектом оценкой деятельности и определяющие процессы выбора и постановки целей. При этом отмечают, что поставленная цель может вообще не соответствовать действительным возможностям субъекта. Тогда может получиться так, что возможности либо не раскроются полностью, либо они окажутся недостаточными для достижения поставленной цели. Если же результат отдельных действий окажется более значимым, чем побуждающий их мотив, то в этом случае может произойти «сдвиг мотива на цель», возникновение новых мотивов, связанных с ходом развития самой деятельности, включающихся в ее структуру и изменяющих ее.

Таким образом, можно считать, что мотивы играют определяющую роль в мотивационной сфере и в деятельности человека. Наряду с этим в науке установлена корреляция некоторых черт личности с определенными характеристиками процессов учебной деятельности, роль личностных факторов в избирательных оценках и отборе прошлого опыта, роль различного рода позиций личности как факторов, способствующих раскрытию возможностей человека в учебной деятельности, и, наконец, роль и место познавательного интереса в мотивационной сфере учения.

Ряд исследований свидетельствует о том, что мотивы можно формировать и актуализировать в ходе обучения:

– мотив – это «операционализованный» потребность, а потребности могут развиваться не только путем создания новых объектов (например, путем предъявления все более интересной информации), но также и через обучение действиям;

– условия, в которых осуществляется учебная деятельность, сами могут являться мотивообразующими факторами. Этот вывод согласуется с мнением П. Я. Гальперина, который даже ввел понятия «операционная сторона активности обучаемых» и «мотивационная сторона их активности». Он особо выделил в качестве компонентов мотивационной активности мотивы учения, которые подразделил на три класса: внешние (поощрения, наказания); соревновательные (успех в сравнении с другими или с самим собой); внутренние (благодаря которым учение становится деятельностью в полном смысле этого слова).

Рассмотрение сущности психологических механизмов мотивации учебно-познавательной деятельности студентов убеждает нас в том, что без их учета нельзя построить эффективную дидактическую систему лично-ориентированного обучения в колледже.

В связи с этим в образовательном учреждении должна быть создана научно обоснованная программа развития учебно-профессиональной мотивации студентов, которая включала бы в себя диагностику, мониторинг и коррекцию мотивов учебно-познавательной и профессиональной деятельности будущих специалистов, а также меры по организационно-педагогическому обеспечению этих процессов. Создание такой программы является в настоящее время предметом научно-исследовательской и учебно-методической работы Избербашского педагогического колледжа.

Литература

1. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский. – АПН РСФСР, 1965.
2. Давыдов, В. В. Виды обобщений в обучении [Текст] / В. В. Давыдов. – М., 1972.
3. Гальперин, П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин. – Т. 1. – АПБ РСФСР, 1959.
4. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1983.
5. Проблемы мышления и закономерности анализа синтеза и обобщения [Текст] / Под ред. С. Л. Рубинштейна. – М., 1960.
6. Учебная деятельность и развитие познавательной сферы личности учащихся [Текст] – Волгоград, 1991.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

МАРФУТЕНКО Т. А.

г. Железноводск Ставропольского кр., Филиал Ставропольского
государственного педагогического института

Проблема познавательной активности студентов является одной из важнейших проблем современной педагогики высшей школы. Реалии сегодняшнего дня требуют ориентации педагогического образования на развитие познавательной активности студентов, которая играет фундаментальную роль в реализации непрерывного образования. Эффективность образовательного процесса полностью зависит от познавательной активности самого студента, грамотно организованной педагогом и позитивно влияющей на развитие учащихся. Чем интенсивнее, сознательнее учебно-познавательная деятельность студента, тем выше качество обучения.

В педагогике и психологии феноменом познавательной активности занимались Л. П. Аристова, П. Я. Гальперин, Н. К. Гончаров, Б. П. Есипова, П. И. Зинченко, И. А. Каиров, А. Н. Леонтьев, И. Я. Лернер, Ю. А. Миславский, Н. А. Менчинская, И. Т. Огородников, С. Л. Рубинштейн, С. А. Севенюк, М. Н. Скаткин, А. А. Смирнов и другие.

Под познавательной активностью исследователями понимаются интеллектуальные способности человека, его готовность и стремление своими силами продвигаться в овладении знаниями. Педагоги отмечают, что познавательная активность студента характеризуется поисковой направленностью в учении, интересом к знанию и эмоциональным подъемом.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет сказать, что познавательная активность – сложное понятие, содержание которого нельзя раскрыть, если находиться лишь в одной плоскости – деятельности, готовности, умений. Значение познавательной активности заключается не только в объеме прочно усвоенных и глубоко осмысленных знаний, но и в формировании жизненной позиции личности. Познавательная активность характеризуется такими проявлениями, как саморегуляция познавательной деятельности, синтез познавательного мотива и способов самостоятельного поведения, устойчивое положительное отношение учащихся к познанию [5].

Под познавательной активностью мы понимаем особую деятельность, направленную на процесс познания, стремление студента к учению, побуждение к мыслительной и практической деятельности для продвижения вперед в обладании знаниями.

Курс информатики, на наш взгляд, должен иметь направленность на развитие познавательной активности, реализацию чего следует вести за счет наполнения самого курса современными формами, методами и моделями работы со средствами ИКТ, выступающими и в качестве объекта изучения, и в качестве инструмента для профессиональной деятельности. К таким формам, методам и моделям работы со средствами ИКТ мы относим: работу с Интернет-ресурсами, электронными учебниками, гипермедиаочинение, мультимедиапрезентацию. Рассмотрим данные понятия более подробно.

Современный уровень развития сети Интернет позволяет рассматривать его как образовательный феномен, все более заметно влияющий на учебно-информационное сопровождение педагогического процесса в учебных заведениях. В вузе уроки, лекции, лабораторные занятия в Интернет организуются с использованием электронных учебников, представленных на Web-сайтах, семинары организуются через телеконференции, экскурсии по Web-сайтам (виртуальные музеи, выставки, собеседования, индивидуальные консультации) через электронную почту, домашняя учебная работа с системой заданий, выполняемая самостоятельно с использованием компьютерных технических средств и соответствующего программного обеспечения.

Как доказывают исследователи (Д. А. Донской, Л. Х. Зайнутдинова, К. Г. Кречетников, Е. Ю. Лунькова, И. В. Роберт, А. Н. Сергеев, А. Ю. Уваров и др.), Интернет-технологии применимы в самых разных областях педагогической науки [4]. Проведем анализ направлений применения распределенного информационного ресурса для реализации направленности на развитие познавательной активности студентов – будущих педагогов.

1. Поиск информации в сети является наиболее популярным направлением. Преподаватель или студент, имеющий доступ в Интернет, может найти там самую разнообразную информацию. Использование ценной информации, которая содержится в большом объеме на различных сайтах глобальной сети Интернет, позволяет заинтересовать, усилить познавательную активность студентов.

2. Обучение и самообучение с использованием средств телекоммуникаций. К таким средствам, основанным на Интернет-технологиях, относят: книги (в бумажной и электронной форме); сетевые учебные материалы; компьютерные обучающие программы в

обычном и мультимедийном вариантах; аудио и видео учебно-информационные материалы; лабораторные дистанционные практические тренажеры; базы данных и знаний с удаленным доступом; дидактические материалы на основе геоинформационных и экспертных обучающих систем [1, с. 52].

3. Использование электронных библиотек. Развитие современных информационных технологий и средств передачи данных привело к необходимости создания «цифровых» или «электронных» библиотек. Следует отметить, что вопросы использования электронных библиотек изучаются студентами незаслуженно мало.

Система информационных ресурсов большинства библиотек выполняет три основные функции [3, с. 90]:

- раскрытие фонда библиотеки по различным признакам: составу (алфавитный каталог), виду документа (каталоги материалов), языку публикации, содержанию (систематический и предметный каталог, картотеки, тематические базы и банки данных);

- раскрытие фондов библиотек страны и мира (печатные каталоги библиотек, каталоги библиотек на оптических компакт-дисках, доступ к ним через мировые информационные сети, система сводных каталогов);

- ориентация в мировом информационном потоке, независимо от местонахождения документа (универсальные и отраслевые библиографические указатели, в том числе национальные библиографии большинства стран мира; базы данных мировой информации на оптических компакт-дисках; доступ к базам и банкам данных посредством мировых информационных сетей).

Использование электронных библиотек в образовательном процессе позволяет удовлетворить познавательные потребности студентов, тем самым решая вопрос вовлечения обучаемых в активную познавательную деятельность.

4. Использование телеконференций и форумов для обмена опытом. Большую роль во взаимодействии преподавателей и студентов между собой играют телеконференции (форумы) на педагогические темы.

На этих конференциях ведется не просто диалог об образовании, но и регулярно проходят конкурсы электронных учебных материалов, сайтов, созданных преподавателями, учителями, студентами и школьниками. Проведение таких конкурсов направлено на развитие стремления к созданию новых обучающих средств, выявляет тенденции развития в направлении использования Интернет-технологий, тем самым способствуя проявлению познавательной активности участников телеконференций и форумов.

5. Работа с Интернет-порталами. Следует отметить, что будущие учителя должны иметь представление о существующих Интернет-порталах, на которых они могут получить необходимую информацию для организации учебного процесса. В Интернет создаются образовательные порталы, которые позволяют облегчить всем участникам образовательного процесса поиск информации, содержат в себе основную информацию по образованию, например, www.student.ru, www.abitu.ru, www.informatika.ru.

Современный учитель должен знать об услугах и информации, представленных современными образовательными порталами. Это позволит повысить общий уровень знаний в области международного образования и познавательную активность, облегчить подготовку к занятиям.

Анализ направлений использования распределенного информационного ресурса Интернет показал широкую популярность данного ресурса в образовании, большие возможности стимулирования познавательной активности, необходимость расширения блока изучения и использования Интернет-технологий в качестве информационной составляющей подготовки будущих учителей.

Одним из распространенных современных методов, основанных на средствах ИКТ, является работа с электронным учебником. По определению А. В. Хуторского, «электронный учебник – элемент и форма электронного представления содержания образования в целостном учебном процессе, реализующем системно установленные образовательные цели» [6, с. 244].

Исследователи (В. Л. Иванов, Е. Ю. Лунькова, А. В. Хуторской) относят электронный учебник к одному из перспективных средств обучения, позволяющему формировать профессионально-деятельностную компетенцию учащихся, удовлетворять познавательную потребность.

Электронный учебник выполняется в электронном (цифровом) формате, допускающем гиперссылки, графику, речь диктора, регистрационные формы, интерактивные задания, мультимедийные эффекты.

По мнению А. В. Хуторского, электронный учебник должен включать в себя следующие основные компоненты: информативную, репродуктивные задания, процедуры творческой деятельности, эмоционально-ценностную, деятельностную, интерактивную [6, с. 245].

Простыми в изготовлении и эксплуатации являются учебники, выполненные в формате html – основном формате сети Интернет. Это позволяет использовать электронный учебник и его отдельные материалы для размещения на образовательном сервере или в локальной

сети. Другой вариант – размещение учебника на компакт-дисках (CD-ROM), в том числе и перезаписываемых.

Педагог, имеющий электронный учебник по своему предмету, способен достаточно быстро перекомпоновать содержащуюся в нем информацию, или просто поместить материал на Web-сайте для одновременного доступа к нему всех своих учеников. Материал из электронного учебника педагог может дополнить, исправить, отослать студенту по электронной почте, записать на компакт-диск или поместить на образовательный Web-сайт для одновременного доступа к нему студентов.

Таким образом, электронный учебник должен выступать средством обучения на основе ИКТ, с помощью которого осуществляется организация образовательного процесса, в том числе самообразование студентов, повышается их познавательная активность.

Новейшей моделью работы со средствами ИКТ является создание гипермедиаочинения. Гипермедиаочинение – это аналог текстового рукописного сочинения, включающий в себя произведения, создаваемые учащимся в рамках художественного труда и изобразительного искусства [2, с. 82].

Исследователями (Е. И. Булин-Соколова, Г. М. Водопьян, А. Л. Семенов, А. Ю. Уваров, О. Н. Черненко) отмечается применимость данной модели для школы, описываются возможности гипермедиаочинения для развития познавательных качеств школьников [2]. Мы считаем, что гипермедиаочинение может применяться и в высшей школе. В ходе подготовки такой работы студентами происходит:

- создание новых информационных объектов на экране компьютера (текстов, изображений, звуковых фрагментов, компьютерной мультитипликации);
- запись, фиксация объектов и процессов окружающего мира (прежде всего в форме записи собственного голоса с использованием микрофона и картины окружающего мира с помощью цифрового фотоаппарата);
- поиск иллюстраций на имеющихся в школе, у учащегося, в других местах носителях информации (бумажных, электронных), в глобальном информационном пространстве;
- многократное редактирование текста сочинения;
- организация простейшей системы ссылок на различные созданные и найденные информационные объекты;
- представление информации в форме страниц в Интернете, печатных текстов и мультимедиа презентаций.

Такое сочинение, подготовленное студентом и размещенное в информационном пространстве (в Интернете), может использоваться другими студентами, преподавателями в работе. Для студента гипермедиа сочинение может быть основой для учебного проекта, выступления, для анализа преподавателем учебной деятельности студента и т. д.

Таким образом, принципиальной новизной данной модели использования средств ИКТ в образовательном процессе является междисциплинарный характер гипермедиа сочинения, ориентация на будущую профессиональную деятельность. Позиция преподавателя при этом преобразуется в конструктивно сотрудничающую, оценке подлжит весь процесс и результаты деятельности студента. Кроме этого, процесс создания такого сочинения приводит в активное состояние познавательные качества личности студента.

Еще одной моделью использования информационных и коммуникационных технологий в настоящее время является создание мультимедиа презентации. Исследователями (Е. И. Булин-Соколова, Г. М. Водопьян, А. Л. Семенов, А. Ю. Уваров, О. Н. Черненко) отмечена роль презентаций для подготовки и проведения мультимедиа выступлений. «В ходе выступления учащийся или учитель демонстрирует подготовленный с помощью компьютера план (фрагменты) сообщения, иллюстрации (в том числе, фотографии, видеофильмы, динамические компьютерные модели, мультипликацию), звуковые фрагменты» [2, с. 47].

Однако, следует заметить, что мультимедиа презентации могут выступать и самостоятельным звеном образовательного процесса, если создавать и использовать презентации в качестве учебного пособия.

Таким образом, мультимедиа презентация является моделью использования средств ИКТ, позволяющее организовать освоение современных информационных технологий, сформировать у учащихся необходимые навыки самостоятельной работы с современными системами, и при этом использовать различные способы представления информации, что положительным образом сказывается на познавательной активности будущего педагога.

Итак, вовлечение студентов в активную учебно-познавательную деятельность, стимулирование их познавательной активности закладывает основу для формирования качеств будущих специалистов, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Литература

1. Андреев, А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высшем учебном заведении [Текст] : дис. ... докт. пед. наук / А. А. Андреев. – М., 1999.

2. Информационные технологии в учебном процессе: нормативное обеспечение, рекомендации из опыта работы [Текст] / сост. О. Н. Черненко. – Волгоград, 2007.
3. Кушниренко, Н. Г. Что такое Интернет? [Текст] / Н. Г. Кушниренко, А. Г. Леонов // Информатика и образование. – 1998. – № 8. – С. 90–95.
4. Лунькова, Е. Ю. Совершенствование информационной подготовки студентов гуманитарных психолого-педагогических специальностей педвуза [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Е. Ю. Лунькова. – Рязань, 2003.
5. Севенюк, С. А. Формирование готовности студентов педагогического ВУЗА к развитию познавательной активности учащихся начальных классов [Электронный ресурс] / Севенюк, С. А. – Режим доступа: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/19636.php>
6. Хуторский, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / А. В. Хуторский. – М., 2003.

КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

МАЧУЛИНА М. А.

г. Железноводск Ставропольского кр., Филиал Ставропольского
государственного педагогического института

Язык является мощным средством регуляции деятельности людей в различных сферах, поэтому изучение речевого поведения современной личности, осмысление того, как личность владеет богатствами языка, насколько эффективно ими пользуется, – очень важная и актуальная задача. В последние десятилетия большое внимание в практике обучения стало уделяться анализу художественного текста, так как в нем наиболее ярко отражается эстетическая ценность языка.

Перенос акцента с предложения на текст обусловлено ходом развития лингвистики и лингвометодики. Уже в 50-е годы XX века ученые пришли к выводу, что грамматический строй языка целесообразнее рассматривать исходя не из предложения как минимальной коммуникативной единицы, поскольку оно не обладает в связной речи самостоятельностью, а из сложного синтаксического целого как синтаксической единицы, более независимой от окружающего ее контекста связной речи.

Таким образом, текст можно рассматривать как интегрированную систему, позволяющую увидеть взаимодействие единиц всех языковых уровней.

В современной научно-методической литературе по проблемам обучения родному языку преобладает точка зрения о необходимости культуроведческого подхода к изучению языка, поскольку именно язык выражает национальную культуру, а культура становится предметом изучения при обучении языку. Культуроведческий подход к содержанию и методам обучения родному языку предполагает усвоение учащимися в процессе изучения языка жизненного опыта народа, традиций, культуры и духовно-эстетического воздействия на мысли, чувства, поведение, поступки обучаемых.

Текст культуроведческой направленности, в нашем понимании, – это такой текст, основой содержания которого является знакомство учащихся с историей, традициями, национальной культурой.

Работа с культуроведческим текстом определяется тем, какие именно задания предлагаются к тексту, как сформулированы эти задания, какова последовательность их выполнения.

С точки зрения исследования проблемы, связанной с реализацией культуроведческой направленности особый интерес представляет вопрос о критериях отбора культуроведческих текстов. Одним из таких критериев является качество текстов, их воспитательная ценность, нравственный потенциал.

Речевая среда, создаваемая при обучении русскому языку в процессе работы с культуроведческим текстом реализует свой развивающий потенциал, если текст обладает определенными качествами. В таком тексте все становится важным, значимым: и отбор слов, и порядок расположения этих слов, и интонация, и то, как осуществляется движение мысли, как автор выражает свои чувства, как обычные слова вдруг приобретают новые значения, начинают даже звучать по-новому... Если мы признаем, что культуроведческий текст должен создать развивающую речевую среду, способную приобщать к национальной культуре, то значимым в тексте и в том, как организована работа с ним, становится абсолютно всё, здесь не может быть мелочей, не влияющих на результаты обучения. В процессе работы с таким текстом учащийся должен ощутить гармонию смысла, содержания и графического облика текста, именно при таком условии усиливается эстетическое воздействие текста как явления культуры.

Тексты о культуре, воспитывающие эстетическое чувство, культуру общения с произведениями искусства, создают особую атмосферу, культуроведческий фон. Разнообразные задания, выполняемые на

материале этих текстов, связанных между собой (даже задания по орфографии и пунктуации, разные виды разбора), не снижают внимания к содержанию текста: ведь отдельное слово, словосочетание, предложение мы рассматриваем как часть целого.

Поскольку язык – это важнейшая часть национальной культуры, отражение ее своеобразия, формирование культуроведческой компетенции неразрывно связано с самим процессом изучения языка и обучения речи, с формированием лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенции. В настоящее время есть потребность обратить особое внимание на формирование именно культуроведческой компетенции, что будет содействовать повышению результатов деятельности по реализации компетентностного подхода при обучении русскому языку в целом.

Культуроведческая компетенция предполагает понимание того, что:

- родной язык является основой национальной культуры и важнейшим средством приобщения к ее разнообразным богатствам; отношение к языку, взгляд на родной язык – это отражение духовно-нравственных качеств личности; язык (речь) не только отражает важнейшие качества человека, но и формирует его как личность;

- владеть языком как средством общения – это значит владеть культурой речи (культурой общения, речевого поведения); речевое поведение каждого человека – это то, что должно создавать речевую среду как основу приобщения к культуре, как основу сохранения культуры;

- изучать русский язык – это значит изучать русскую национальную культуру; понимание того, что родному языку мы учимся всю жизнь, это убежденность и в том, что в процессе изучения языка мы в течение всей жизни приобщаемся к богатствам национальной культуры: к литературе, искусству, традициям, обычаям, к духовно-нравственным ценностям.

Следовательно, формировать культуроведческую компетенцию – значит развивать память, учить работать со словарями, справочниками, чтобы постоянно пополнять свой духовный, свой культурный багаж.

Внимание к культуроведческой компетенции не означает, что меньше времени останется на формирование других видов компетенции. Она не ведет к перегрузке, к усложнению программ и учебников. Напротив, создание при обучении русскому языку культуроведческой среды на основе целенаправленно отобранных текстов и заданий к ним обеспечивает единство процесса формирования всех видов ком-

петенции, всех видов речевой деятельности, единство обучения и воспитания.

Вслед за С. И. Львовой мы считаем, что для анализа грамматических явлений наиболее приемлемым является функционально-семантический подход, в основе которого лежит характеристика языковых единиц с точки зрения функционирования их как семантических единиц.

Благодаря такому подходу реализуется связь теории с практикой, осуществляется практическая (речевая) направленность уроков русского языка.

С. И. Львова, говоря о многоаспектном лингвистическом анализе художественного текста, выделяет следующие основные этапы работы: 1) восприятие текста; 2) лингвистический анализ; 3) выразительное чтение анализируемого текста; 4) заучивание наизусть; 5) творческая работа на основе текста-образца.

Такой анализ призван решить ряд специфических задач:

- формировать умения, необходимые для анализа произведения;
- научить различать лингвистический и литературоведческий анализ;
- в процессе работы со словом в художественных культуроведческих текстах вооружить учащихся знаниями о том, что в художественном произведении язык есть отражение авторской мысли;
- объединить, расширить и углубить сведения о словесном произведении как целом единстве идейно-смыслового и эстетического содержания его словесного выражения;
- развить разные стороны читательского восприятия, воображения, учить постижению содержания через языковые средства создания литературных образов. Материал языка, то есть литературные тексты, их анализ с точки зрения культуры и выразительности языка имеют большее значение в обогащении духовного мира человека.

Комплексный анализ культуроведческого текста, в отличие от словотолкования, объясняет не только отдельные слова, неизвестные и непонятные, но и создаёт систему сведений о слове (сфере его употребления, синонимических и антонимических рядах, родственных словах, о сочетаемости с другими словами), устанавливаются внутренние связи между идеей произведения и его построением, его языковой организацией.

Являясь сферой функционирования языковых единиц разных уровней, культуроведческий текст служит подтверждением мысли о том, что в речи (в тексте) все единицы языковой системы взаимодей-

ствуют. Работа с текстом создает реальные условия для формирования коммуникативной компетенции.

Литература

1. Архипова, Е. В. Основы методики развития речи учащихся [Текст] /: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е. В. Архипова. – Рязань : РГПУ, 1999.
2. Воителева, Т. М. Языковой анализ текста на уроках развития речи. Вопросы методики преподавания русского языка и литературы [Текст] / Т. М. Воителева. – М., 1994.
3. Воителева, Т. М. Формирование коммуникативных умений и навыков учащихся на уроках русского языка [Текст] / Т. М. Воителева. – М., 1999.

ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

РАХМАНОВА В. М.

г. Стерлитамак Респ. Башкортостан, филиал Уфимского государственного нефтяного технического университета

Научно-исследовательская работа студентов по иностранному языку является одним из важнейших средств повышения качества подготовки специалиста с высшим образованием, способного на практике творчески применять последние достижения науки и техники.

Основными задачами научно-исследовательской работы студентов являются:

- закрепление, углубление и расширение учебного материала по иностранному языку;
- приобретение навыков индивидуальной и коллективной творческой деятельности;
- формирование у студентов поисково-исследовательских навыков и умений;
- формирование эмоциональных, волевых, нравственных и профессиональных качеств личности.

Научно-исследовательская работа студентов подразделяется на научно-исследовательскую работу, включаемую в учебный процесс и выполненную во внеурочное время.

Научно-исследовательская работа студентов, включаемая в учебный процесс предусматривает написание и защиту рефератов по страноведению, подготовку и обзор статей из газеты «Moscow News», работу с отраслевым пособием, выполнение конкретных заданий научно-исследовательского характера по заданиям выпускающих кафедр, предполагающих работу с зарубежной научной литературой.

Научно-исследовательская работа студентов во внеурочное время предусматривает работу в клубе переводчиков, участие студентов в выполнении хоздоговорных работ, организацию, проведение и участие в научно-технических конференциях, неделях иностранного языка, участие в диспутах, конкурсах, олимпиадах, викторинах.

Научно-исследовательская работа завершается отчетом в виде:

- отчета по хоздоговорной теме;
- предоставления реферата, аннотации, текста перевода статьи;
- доклада на научную конференцию;
- выступления на диспутах, в дискуссиях, участия в конкурсах, олимпиадах, викторинах.

За успехи, достигнутые в НИРС, студенты награждаются грамотами, призами. Студенты, сочетающие активную научно-исследовательскую работу с хорошей успеваемостью по предмету, освобождаются от зачета или экзамена по иностранному языку.

Основными рекомендациями по составлению реферата являются распределение реферируемого материала на три группы:

- а) наиболее важные и существенные сообщения, требующие наиболее полного и точного отражения в реферате;
- б) второстепенная информация, передаваемая в более сокращенном виде;
- в) малозначимая информация, которую можно опустить, и организация отобранного материала, языковая обработка и изложение.

При составлении аннотации следует ознакомиться с заголовком статьи, просмотреть подзаголовки, иллюстрации, таблицы, прочитать введение и заключение, просмотреть аннотируемый материал. Следует помнить, что, как правило, конкретная тема научно-технического текста обычно излагается в одном из начальных предложений введения или реже заключения.

Рекомендуется также выписать названия статьи, фамилию и инициалы автора на иностранном языке, дать перевод название темы, дать выходные данные на иностранном языке и очень краткое изложение того, о чем статья.

Требованиями к аннотации являются:

- лаконичность языка, то есть использование простых предложений;
- строгая логическая структура текста аннотации;
- обязательное введение в текст аннотации безличных конструкций, таких как «сообщается...», «подробно описываются...», «излагается...» и другие;
- недопущение повторений;
- точность в передаче заглавия оригинала, отдельных формулировок и определений;
- использование общепринятых сокращений слов, таких как: напр., и т.д., и т.п., и др.;
- единство терминов и обозначений;
- максимальная краткость аннотируемого текста (1/10 часть оригинала).

В основе аннотирования и реферирования лежит непосредственное понимание текста. В зависимости от назначения аннотирования и реферирования могут быть использованы различные виды чтения:

- ознакомительное чтение с последующим аннотированием различных источников информации;
- просмотрное чтение и изучающее чтение с последующим реферированием источников информации, предоставляющих особую ценность для науки и техники;
- поисковое чтение, необходимое для аннотирования и реферирования с позиции прогнозирования информации.

В качестве материала для реферирования рекомендуется использовать только проблемные статьи и материалы исследовательского характера.

Такая организация научно-исследовательской деятельности студентов будет способствовать профессиональной компетентности, личной состоятельности и возможности дальнейшего самовыражения.

О НЕКОТОРЫХ МЕТОДАХ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

РЫСКУЛОВА М. Н.

г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения ориентированы на под-

готовку современного специалиста с потребностью в осознанном самообразовании и творческом саморазвитии.

На данный момент теория творческого саморазвития личности, несмотря на многообразие точек зрения зарубежных и отечественных психологов и педагогов на природу развития личности, объединяя в себе теоретические и практические аспекты философии, психологии, социологии, педагогики, концентрирует внимание на развитии творческих начал в личности человека.

Как же в новых условиях вовлечь студентов в такую работу, которая эффективно формировала бы не только их знания, умения, компетенции, но и важнейшие качества творческой личности?

В Нижегородском государственном архитектурно-строительном университете для студентов направления 270800 «Строительство» разработаны новые задания для выполнения курсового проекта «Многоэтажный жилой дом». Задания на курсовой проект имеют три уровня сложности: I (базовый), II (усложнённый) и III (повышенной сложности). Выбор уровня сложности преподаватель каждому студенту рекомендует индивидуально в зависимости от балла, полученного обучаемым при выполнении входной клаузуры (0-3; 4-6; 7-10 баллов соответственно).

Клаузура (итал. *klouso* – «замок») – форма краткого проектного упражнения, выполняемого за определённое время в аудитории без посторонней помощи. Традиционно клаузурный метод успешно используется при обучении архитекторов, однако при подготовке инженеров строительного профиля клаузуры не применяются.

В процессе обучения клаузура служит, прежде всего, для демонстрации, проверки и толчка в развитии воображения, образного мышления, фантазии, композиционных способностей, навыков яркого отражения творческих замыслов в графике и используется как инструмент проверки способностей к самостоятельной творческой работе.

В нашем случае целью входной (ознакомительной) клаузуры на тему «Индивидуальный жилой дом» является определение начального уровня знаний, умений и способностей обучаемых в области архитектурно-строительного проектирования. Входная клаузурная работа выполняется на листе ватмана формата А3 и длится 2 академических часа.

Исполнение клаузуры требует кратковременной концентрации творческой энергии, умения мыслить чётко и грамотно, отражать композиционную идею в условной и лаконичной графической форме, оперировать обобщёнными образами и понятиями. Главное здесь не столько качество изображений (хотя и это не маловажно), а оригинальность идей (пусть даже «бредовых»). Для иллюстрации своих за-

мыслов студентам нужно сделать выразительные и точные графические изображения, высвечивающие самые существенные и характерные черты объекта. Большое значение имеют как содержательность замысла рисунка, так и лаконизм его графического исполнения. Исполнительская манера должна соответствовать жанру темы.

При разборе клазурных работ обсуждаются следующие возможные вопросы:

- как обеспечить комфортные и безопасные условия для всех членов семьи?
- как рациональнее разместить здание на участке, откуда будет выгоднее восприниматься дом и где устроить главный фасад?
- нравится ли образ дома, цвет, пропорции, величина окон, орнамент, другие украшения?
- какие материалы можно использовать для стен, перекрытий, кровли?
- как решается инженерное обеспечение дома?
- какие экономические и технические ограничения следует принять во внимание?
- что будет с домом через 10-20 лет, нужно ли подумать о будущих пристройках?

Студенты анализируют свои разработки и получают рекомендации руководителя проекта по возможности дальнейшей работы над проектом по заданию того или иного уровня сложности.

Мы считаем, что такая организация проектной деятельности обучаемых позволит создать педагогические условия творческого саморазвития студентов в высшей школе. Конечно, данная методика требует чёткого согласования во времени, но совершенно очевидно, что только комплексные методические новации, касающиеся всех сторон образовательного процесса и опирающиеся на прочный научно-педагогический фундамент, могут способствовать достижению высшей школой прогресса в подготовке специалиста.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

САВИНА Н. Н.

г. Бугуруслан Оренбургской обл., Педагогический колледж

Национальная доктрина образования одной из ключевых задач провозглашает воспитание молодого поколения в духе высокой нрав-

ственности. Эта же ключевая задача прослеживается и в концепции структуры национальной образовательной инициативы «Наша новая школа».

Педагог, занимающийся воспитанием, никогда не обойдет следующих постулатов: он сам должен являться примером нравственного поведения, быть личностью. Роль личности в воспитании ребенка известна науке давно. К. Д. Ушинский говорил по этому поводу, что никакие уставы и программы, никакой искусственный механизм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личность в деле воспитания, ибо воспитатель есть тот плодотворный луч солнца, которого ничем заменить невозможно.

Однако до сих пор остаются неразработанными вопросы, касающиеся психологических механизмов, с помощью которых одна личность влияет на другую, природа этих механизмов. Педагогическая наука источников влияния видит в авторитете личности, который, согласно давно укоренившемуся убеждению, зависит от уровня ее воспитанности, наличия тех черт, которые один человек хочет воспитать у другого. При таком подходе все объяснение сводится к концу концов к общественному постулату: воспитатель должен быть воспитан. Еще Ж.-Ж. Руссо считал, что если учитель не умеет воспитать себя, он не должен воспитывать других. Это утверждение обращено к нравственности воспитания, прежде всего к его совести: призывая к чему-либо других, убеждая их, не оставляй себя вне суда собственной совести, не поступай сам вопреки личным убеждениям.

В педагогической литературе, посвященной проблемам воспитания, постоянно повторяется на первый взгляд неоспоримая мысль: другому можно передать те духовные качества, которыми обладаешь сам.

Учебники по общей, возрастной и педагогической психологии знакомят студентов с профессионально значимыми качествами будущего учителя. А вот какие из них есть у будущих педагогов и как их формировать специально не изучается. Но ведь только знание своих психологических особенностей и сопоставление их с тем, что требует от учителя его профессиональная деятельность, может стимулировать студента к самосовершенствованию и самовоспитанию. Педагогический коллектив колледжа поставил задачу приобщить будущих учителей к познанию самих себя (особенностей памяти, внимания, мышления, характера, способностей, темперамента и т.д.) и помочь им развить в себе те профессионально значимые качества, которые необходимы учителю и востребованы обществом.

Преподаватели колледжа исходят из того, что педагогический колледж призван формировать социально активных людей. Однако

ставить перед собой значимые цели и находить пути их достижения может только человек с развитой рефлексией. Воспитать себя – это главная задача студентов педколледжа и она решается всем содержанием и методами работы, в том числе и в процессе изучения цикла психолого-педагогических дисциплин и прохождения различных видов педпрактики. Уже на первом этапе обучения будущим учителям предлагается написать сочинение на тему: «Я и моя будущая профессия». Перед ними ставятся два вопроса: какими качествами должен обладать учитель – мастер своего дела? Какие из этих качеств находить себе каждый из них? Такого рода самостоятельные работы помогают преподавателям понять, в какой степени у студентов педколледжа развито умение анализировать свои психические особенности, а будущих учителей они стимулируют к самопознанию и формированию в себе качеств, необходимых для избранной деятельности.

Уровень самооценки будущих учителей определяется с помощью профессиональной пригодности. Она включает в себя перечень определенных качеств, психограмму учителя и критерии самооценки.

Будущие учителя оценивают себя по 14 параметрам (эрудиция, профессионально-педагогическая направленность, моральные и волевые качества, дидактические способности, педагогическое воображение и т.д.). В приложении к анкете раскрывается каждое из отмеченных понятий. Например, в содержание понятия « педагогическая направленность» включены такие характеристики, как любовь к детям, интерес к педагогической деятельности, потребность заниматься ею и т.д.

Данные самооценки будущих учителей сопоставляются с оценками сокурсников. Результаты анализируются и выносятся на обсуждение группы. Зачастую самооценка не совпадала с оценкой товарищей по учебе; это становилось хорошим стимулом для более глубокого познания собственной личности, для целенаправленной проверки своих возможностей на практике.

Вся последующая работа направлена на формирование профессионально значимых качеств. На занятиях по предметам психолого-педагогического цикла раскрывается роль общения в формировании личности, дается характеристика вербальных и невербальных средств и стилей общения, рассматривается их влияние на учебную и воспитательную работу. Знания о коммуникативных склонностях углубляются и закрепляются в процессе выполнения практических заданий. Например, нескольким студентам поручается проанализировать уроки, наблюдаемые у учителей школы, по таким параметрам:

- а) сколько раз на уроке учитель поощрил учащихся;
- б) сколько вопросов задано классу или отдельным учащимся;

в) как учитель стимулирует инициативу, допускает ли собственное мнение и свободное поведение учащихся.

Затем студенты сравнивают свои оценки, обосновывают их и проводят групповые дискуссии, обсуждая сделанные выводы. Используются и ролевые игры, когда студенты воображают себя учителем и учеником в какой-либо конкретной ситуации. Преподаватели анализируют выполнение задания, обращая внимание на эффективное или слабое использование студентами вербальных и невербальных средств общения.

Вся последующая работа направлена на тренировку коммуникативных умений во время педпрактики. Будущие учителя ведут наблюдения на уроках и переменах, анализируют свое собственное общение с учениками, отмечают трудности, с которыми столкнулись, и ищут пути их преодоления.

Как правило, в конце учебного года будущие учителя снова оценивают те профессионально значимые качества, которые, по их мнению, они приобрели. Полученные данные сравниваются с самооценкой, данной в начале обучения. Безусловно, она меняется. Почти все студенты отмечают, что научились более строго оценивать свои способности и четко понимать, в каком направлении предстоит работать над собой. Отсюда исключительно важный вывод: юноши и девушки, обладающие воспитательным состоянием их духовного и душевного мира, – неоценимый потенциальный психологический клад для педагогических учебных заведений, воспитательных учреждений, семьи, школы, всего общества, который, к большому сожалению, до сих пор, по существу, остается не востребованной ценностью, поскольку судьбу педагогической профессии все еще решает академический балл.

Индивидуальные программы совершенствования профессионально значимых качеств будущего учителя предусматривают развитие важного психологического фактора искренности, неподдельности, естественности во взаимоотношениях с воспитанниками. Практика воспитания убеждает: ничто так быстро не вызывает доверия к педагогу, как расхождение между тем, что он говорит, в чем убеждает, и тем, каков его собственный внутренний мир. И еще существенным фактором возникновения доверия к воспитателю является уровень профессионального мастерства. Профессиональное мастерство, в чем бы оно ни проявлялось, всегда восхищает других, воодушевляет, создает авторитет, уважение, почет. Любой высококвалифицированный специалист потенциально соединяет в себе органически учителя и духовного наставника для лиц, решивших посвятить себя соответ-

вующей специальности. Понимая это, осознанно или интуитивно, все психологически прозорливые педагоги свою стратегию и тактику строят на основе идеи целенаправленного взаимодействия, взаимовлияния с постепенным переходом на самовоздействие, саморегуляцию, самосовершенствование.

О СТАНОВЛЕНИИ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

ТУМАШЕВА О. В.

г. Красноярск, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

В современных условиях рождается новая образовательная ситуация, в которой востребованным становится специалист, способный оперативно реагировать на происходящие общественные изменения; актуальна проблема проектирования и реализации студентами собственного образовательного маршрута, соответствующего меняющимся жизненным и профессиональным обстоятельствам; актуализируется проблема развития субъектной активности студента. Поэтому один из ведущих ориентиров образования на сегодня определен как создание среды становления субъектности студента.

Термин «субъектность» в явной или неявной форме присутствует в основных концепциях отечественной психологии и педагогики, обращенных к изучению человека как субъекта деятельности. Общей тенденцией, которая прослеживается в работах отечественных исследователей, является представление о том, что именно личность выступает носителем специфических свойств субъекта. Субъектность возникает на определенном уровне развития личности и представляет собой ее новое системное качество, которое определяет специфику жизнедеятельности человека. В самом общем понятии «субъектность» – это готовность человека к незадаанным, спонтанным действиям в конкретных жизненных ситуациях (Л. Г. Кузнецова).

Идея становления субъектности студента в образовательном процессе вуза заключается в том, что обучающийся рассматривается как носитель активности, индивидуального, субъектного опыта, он стремится к раскрытию, реализации и развертыванию своих внутренних потенциалов (аксиологического, коммуникативного, творческого и др.). Задача преподавателя заключается в том, чтобы, создавая соответствующие педагогические условия, помочь студенту осознать по-

требность в самосоздании, инициировать активность, устремленность к самосовершенствованию. Иными словами, обеспечить перевод студента из созерцательной и исполнительской позиции в позицию активного субъекта деятельности.

Сущностными характеристиками этого состояния личности студента являются его готовность и способность:

- управлять своими действиями в процессе обучения в вузе;
- моделировать, планировать способы своей учебно-познавательной деятельности, взаимодействие с другими участниками образовательного процесса;
- реализовывать намеченные программы;
- контролировать ход и адекватно оценивать результаты своих действий по овладению профессиональными, предметными знаниями и способами деятельности, а также результаты осуществляемых при этом взаимодействий с другими участниками образовательного процесса;
- рефлексировать свою деятельность в процессе овладения основами профессиональной компетенции, деятельность других, осуществляемое взаимодействие.

Особую значимость данное направление развития современного образования приобретает в процессе подготовки будущих учителей, поскольку субъектность учителя является исходным толчком развития субъектности учащихся, а, следовательно, личностного начала в их жизни и творческой деятельности. Субъектность является основой развития таких профессионально-значимых качеств личности как творческое саморазвитие и самостоятельность, наличие которых требует у учителя современный социальный заказ общества школе.

В процессе становления субъектности будущих учителей в педвузе можно выделить несколько последовательных стадий:

1. Адаптация к условиям вуза. Сущность первой стадии заключается в самостоятельном, осознанном включении вчерашних школьников в новые условия обучения в педагогическом вузе, усвоение ими новых видов деятельности, расширение сферы общения, освоение новых форм и способов самостоятельной деятельности.

2. Принятие нового социального статуса. Для этой стадии характерно активное освоение и квалифицированное выполнение студентом своей социальной роли, подготовка к овладению профессиональной деятельности учителя, осознание мотивов и целей обучения в педвузе, сознательное руководство собственной деятельностью и поведением на основе осознанных мотивов и целей, сознательный выбор

студентом индивидуального образовательного маршрут по овладению основами профессиональной деятельности учителя.

3. Идентификация с требованиями учебной, учебно-профессиональной деятельности. На данной стадии происходит осознанное, целенаправленное формирование и развитие студентом социально и профессионально значимых качеств личности, овладение им профессиональными умениями и способами деятельности. При этом во всех видах деятельности обеспечивается взаимосвязь и соединение мотивов и целей, внутренних интенций с внешними педагогическими влияниями. Студенты, достигшие данной стадии, обладают более высоким уровнем самодетерминации и обеспечивают осознанную саморегуляцию в различных видах деятельности.

4. Самореализация в образовательном процессе. На этой стадии студент осуществляет самостоятельное, целенаправленное преобразование собственных исходных способностей и личностных свойств в социально и профессионально значимые качества; реализует возможности достижения определенного уровня основ профессиональной компетенции учителя и разностороннего личностного развития в условиях педвуза, необходимых для успешного выполнения предстоящей профессиональной деятельности.

5. Самопроектирование профессионального становления. Для данной стадии характерно осознанное формирование студентами собственной профессиональной позиции, саморазвитие опыта по применению предметных, педагогических, методических знаний, умений и способов действий, причем действий не рецептурного, а творческого характера, стремление выработать собственный стиль профессиональной деятельности.

Стадии становления субъектности студентов – будущих учителей преемственны по своей сути. Каждая новая стадия сохраняет конструктивные элементы достигнутого на предыдущей ступени, обогащает их и отрицает то, что на новом этапе исчерпало свои созидательные возможности. Эта преемственность выражается в последовательном разрешении, при переходе от стадии к стадии, противоречий между системой целей, мотивов, притязаний личности и имеющимися у нее возможностями, между требованиями к личности (внутренними и внешними) и актуальным уровнем ее развития. Обеспечить разрешение обозначенных противоречий, и тем самым реализацию преемственности стадий становления субъектности будущих учителей одна из основных задач профессиональной подготовки.

Следует отметить, что профессиональную подготовку будущим учителям, ориентированную на выявление, «выращивание» и реали-

зацию глубинной внутренней сущности обучающихся, невозможно «дать», преподнести. Ее можно лишь обеспечить организацией специальной образовательной среды, которая бы в максимальной степени способствовала бы становлению субъектности студента.

Под образовательной средой будем понимать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Образовательная среда вуза становится фактором становления субъектности будущего учителя, если:

- ориентирована на личностно-профессиональное становление будущего учителя, которое осуществляется с опорой на предшествующие достижения студента, с учетом его возможностей, устремлений и ожиданий и обеспечивает ценностный резонанс восприятия себя и мира студентом;

- в качестве ориентиров становления субъектности выступают личностные смыслы приобретаемых студентом предметных и профессиональных знаний, восхождение к личностным и профессиональным ценностям, поиск вариантов субъектной реализации студента в процессе его обучения в педвузе;

- создает условия для реализации потребностей личности в познании и понимании себя и мира, самореализации, самосоздании, саморазвитии, рефлексии.

При организации специальной образовательной среды, ориентированной на становление субъектности будущего учителя следует также помнить, что движущими силами саморазвития личности являются внутренние противоречия, поэтому образовательная среда должна быть «насыщена» образовательными ситуациями, которые обладают значительной степенью неопределенности, содержат амбивалентные оценки, заставляющие обучающегося «включить» механизмы самодетерминации, саморазвития.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

СУЛЕЙМАНОВА П. В.

г. Казань, Казанский педагогический колледж

Поиск путей организации процесса формирования готовности к профессиональной творческой самореализации будущего учителя выявляет необходимость использования метода моделирования.

Моделирование относят к числу универсальных методов. Оно применяется как на эмпирическом, так и на теоретическом уровне исследования или освоения. По утверждению Ю. К. Бабанского, «моделирование помогает систематизировать знания об обучаемом явлении или процессе, подсказывает пути их более целостного описания, намечает более полные связи между компонентами, открывает возможности для создания более целостных классификаций и пр. Моделирование не только делает изучение более наглядным, но и более глубоким в своей сущности».

Проблема моделирования профессиональной деятельности в связи с разработкой содержания обучения и воспитания, подготовки к будущей профессиональной деятельности рассматривалась рядом авторов (К. А. Абульхановой-Славской, Ю. К. Бабанским, В. П. Беспалько, В. В. Краевским, А. А. Кыверялгом, В. А. Сластениным и др.).

В педагогике выделяют два вида модели. Модель первого вида служит средством выявления и исследования закономерных связей, присущих педагогической действительности. Модель второго вида создается в дальнейшей исследовательской работе как модель будущего педагогического процесса.

Существуют следующие подходы к определению модели специалиста:

– первый подход, который предполагает набор качеств от психофизиологических характеристик до профессиональных качеств; недостатком этого подхода является то, что авторы не предлагают методик оценки интеллектуального труда, критериев необходимости тех или иных профессиональных качеств, составляющих модель специалиста;

– сторонники второго подхода за основу берут метод экспертных оценок, при котором объектом изучения становятся знания, умения, навыки специалиста, его профессионально-значимые качества; однако для современного научного исследования такого моделирования недостаточно – для него, прежде всего, требуется не субъективное, а объективное описание многообразия форм и способов деятельности специалиста;

– представители третьего подхода предлагают построить модель специалиста, преобразуя учебно-воспитательный процесс, принимая за основу учебные планы, программы, прочие документы; недостаток этого подхода в том, что невозможно довольно точно предвидеть результаты ожидаемых изменений;

– четвертый подход предлагает Е. А. Смирнова, которая в определении модели специалиста исходит из специфики профессио-

нальной деятельности; достоинство данного подхода в том, что в практической работе специалиста проявляется несоответствие между подготовкой и реальной действительностью, а также теми требованиями, которые предъявляются к специалисту конкретной профессиональной деятельности.

Результативность становления будущего учителя во многом зависит от того, насколько им осознаются различные функции выполняемой им деятельности в плане его профессионального роста, и как они интегрируются на теоретическом уровне.

Чаще всего в научной литературе исследованию подвергалась проблема готовности личности к определенному виду деятельности.

Ряд авторов рассматривают понятие «профессиональная готовность» как производное от психологической готовности. Здесь можно выделить два основных подхода. Один из них предполагает оценку состояния готовности на определенное функциональное состояние, предшествующее поведению и понимается как готовность к определенной форме реагирования, в том числе и к деятельности (Д. Н. Узнадзе, 1961; В. Л. Марищук, 1982 и др.). Согласно второму подходу, готовность интерпретируется как подготовленность (В. И. Завьялова, 1977; М. И. Дьяченко, 1978; Л. А. Кандыбович, 1978; К. М. Дурай-Новакова, 1982 и др.). При этом подготовленность определяется как устойчивая характеристика личности и деятельности, как целостный комплекс, включающий в себя мотивационный, интеллектуальный, эмоциональный и другие переменные, адекватные требованиям содержания и условиям деятельности.

Современными отечественными учеными проблема профессиональной готовности рассматривается в единстве трех составляющих ее компонентов: мотивационно-целевого, содержательного и процессуального (А. Н. Выршиков, В. С. Ильин, Н. К. Сергеев, В. В. Сериков).

Что касается профессиональной готовности к педагогической деятельности, то она определяется как совокупность профессионально обусловленных требований к учителю (И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, В. А. Слостенин, Е. Н. Шиянов). В ее составе выделяют, с одной стороны, психологическую, психофизиологическую и физическую готовность, а с другой – научно-теоретическую и практическую подготовку как основу профессионализма.

Содержание профессиональной готовности как отражение цели педагогического образования аккумулятивно в профессиограмме.

Профессиограмма дает основание для определения: 1) содержания профессиональной подготовки учителя; 2) требований к учебному плану подготовки конкретного специалиста в педвузе; 3) совокупно-

сти мер, обеспечивающих высокое качество профессиональной подготовки учителя.

К настоящему времени накоплен богатый опыт построения профиограммы учителя, который позволяет профессиональные требования к учителю объединить в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности).

Психологи при обосновании профиограммы обращаются к установлению перечня педагогических способностей, представляющих собой синтез качества ума, чувств, воли личности (Л. М. Аболин, В. А. Крутецкий, А. И. Щербаков, и др.). При всем при этом, в профиограмме учителя ведущее место занимает направленность его личности.

Психолого-педагогическая готовность студента к профессиональной деятельности определяется исследователями (М. С. Деркач, К. М. Дурай-Новакова, З. С. Левчук, Ю. И., Турчанинова и др.) как интегративное качество, включающее в себя достаточно большое количество составляющих и отличается от готовности учителя «специфическим содержанием и структурой, а также этапами и уровнями развития на основе детерминирующих факторов и условий процесса вузовской подготовки будущих учителей.

Очевидно, что сама проблема формирования «готовности» возникает только в том случае, если деятельность человека в какой-то мере нова и предвидятся определенные затруднения при её реализации, ибо, в случае привычной деятельности, проблема «готовности» практически уже решена и не осознается человеком как особое состояние. Поэтому, говоря о «готовности», мы имеем в виду деятельность, требующую изменений, инноваций.

РАЗДЕЛ 7 | Проекты совершенствования методического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования детей

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ НА ЗАНЯТИЯХ МОДУЛЯ «СВЕТСКАЯ ЭТИКА» КОМПЛЕКСНОГО УЧЕБНОГО КУРСА «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»

КОРОЛЬКОВА О. О.

г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет

С 1 апреля 2010 года начался Всероссийский эксперимент по апробации комплексного учебного курса «Основы мировых культур и светской этики» («ОРКиСЭ»). В основе курса лежит цель, определенная ФГОС начального общего образования и Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания гражданина – воспитание высоко нравственного, творческого, ответственного гражданина России, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального народа России.

«Главная задача курса по изучению основ религиозных культур и светской этики – формирование гражданской идентичности младшего школьника посредством его приобщения к отечественной религиозно-культурной традиции. Реализация этой цели ставит перед учителем задачи, решения которых можно добиться при соответствующем материально-техническом обеспечении», то есть для изучения курса «ОРКиСЭ» кабинет должен быть оснащен специальным оборудованием, техническими средствами обучения, экранно-звуковыми пособиями, библиотечным фондом и печатными пособиями [1, с. 11].

Это значит, что кабинет, в котором проводятся занятия, должен быть оснащен компьютером, мультимедийным проектором, экраном

или интерактивной доской, телевизором, видеомагнитофоном, магнитофоном, магнитной доской.

В учебной программе курса «ОРКиСЭ» сказано, что на занятиях должны использоваться следующие «экранно-звуковые пособия, передающие содержание образования через изображение, анимацию и кинестетику:

– электронное пособие к каждому модулю курса «Основы религиозных культур и светской этики»;

– дополнительные мультимедийные (цифровые) образовательные ресурсы, интернет-ресурсы, аудиозаписи, видеофильмы, слайды, мультимедийные презентации, тематически связанные с содержанием курса» [1, с. 11].

Так как курс «Основы религиозных культур и светской этики» проходит апробацию в течение полугода, то дополнительных мультимедийных образовательных ресурсов еще недостаточно. Мультимедийные презентации каждый педагог создает самостоятельно, при этом берет за основу материалы электронного пособия к преподаваемому им модулю.

Видеофильмы – это документальные, художественные и мультипликационные фильмы. Их в видеотеке учителей начальных классов немало.

Какие художественные и мультипликационные фильмы и как можно использовать на занятиях модуля «Светская этика»?

Применение фрагментов художественных и мультипликационных фильмов оживляет работу на уроке. Этот вид пособий можно использовать и на этапе формулирования темы урока, и на этапе актуализации знаний, и на этапе ознакомления с новыми понятиями, и на этапе закрепления.

Тщательно подобранный материал повышает мотивацию обучающихся, создает благоприятную психологическую атмосферу, способствует снятию усталости и напряженности.

Приведу названия видеоматериалов, которые можно использовать на занятиях модуля «Светская этика».

Таблица 1

Названия видеоматериалов, их темы.

Тема занятия	Видеоматериалы
Что такое светская этика?	Мультфильм «Таланты и поклонники»
Мораль и культура	Мультфильм «Легенда о Прометее»
Особенности морали	Мультфильм «Василиса Микулишна»
Добро и зло	Мультфильмы «Мечь кота Леопольда», «Золушка», «Гадкий утенок»
Добродетель и порок	Мультфильмы «В Стране невыученных уроков»,

	«Два жадных медвежонка»
Свобода и моральный выбор человека	Мультфильм «Цветик-семицветик»
Свобода и ответственность	Мультфильм «Осторожно, щука!»
Справедливость	Мультфильмы «Межа», «Сказка о попе и о работнике его Балде»
Дружба	Мультфильмы «Варежка», «Бременские музыканты»
Род и семья – источник нравственных отношений в истории человечества	Мультфильм «В яранге горит огонь»
Нравственный поступок	Мультфильм «Кот в сапогах»
Золотое правило нравственности	Мультфильмы «Ну, погоди!»
Стыд, вина и извинение	Мультфильмы «Девочка в цирке», «За щелчок»
Честь и достоинство	Мультфильм «Фока – на все руки дока»
Богатырь и рыцарь как нравственные идеалы	Мультфильмы «Илья Муромец», «Пес в сапогах»; художественные фильмы «Василий Буслаев», «Илья Муромец», «Финист – Ясный Сокол», «Город Мастеров»
Образцы нравственности в культуре Отечества	Мультфильм «Лебеди Непрядвы»
Этикет	Мультфильмы «Капризная принцесса», «Принцесса и Людоед»
Любовь и уважение к Отечеству. Патриотизм многонационального и многоконфессионального народа России	Художественный фильм «Кашей Бессмертный»

Однако есть целый ряд мультипликационных и художественных фильмов, фрагменты которых можно использовать на нескольких занятиях.

Таблица 2

Мультипликационные и художественные фильмы, их названия и темы

Видеоматериалы	Темы занятий
Мультфильм «Царевна-лягушка» («Василиса Прекрасная»)	Добро и зло, дружба, род и семья – источник нравственных отношений в истории человечества, стыд, вина, извинение.
Мультфильм «Снежная королева»	Добро и зло, добродетели и пороки, свобода и моральный выбор человека, моральный долг, альтруизм и эгоизм, дружба, нравственный поступок
Мультфильм «Двенадцать месяцев»	Добро и зло, добродетели и пороки, справедливость, альтруизм и эгоизм, праздники.
Мультфильмы «Ма-	Свобода и ответственность, дружба, стыд, вина, изви-

лыш и Карлсон»	нение, праздники.
Мультфильм «Дюймовочка»	Добро и зло, добродетели и пороки, дружба
Мультфильм «Золотая антилопа»	Добро и зло, добродетели и пороки, свобода и моральный выбор человека, альтруизм и эгоизм, дружба, золотое правило нравственности.
Мультфильм «Конек-горбунок»	Добродетели и пороки, справедливость, альтруизм и эгоизм, золотое правило нравственности, стыд, вина и извинение, жизнь человека – высшая нравственная ценность.
Мультфильм «Мороз Иванович»	Добро и зло, добродетели и пороки, справедливость, этикет.
Мультфильм «Русалочка»	Добро и зло, свобода и моральный выбор человека, альтруизм и эгоизм, дружба, род и семья – источник нравственных отношений в истории человечества.
Художественный фильм «Приключения Электроника»	Добро и зло, добродетели и пороки, свобода и моральный выбор человека, свобода и ответственность, моральный долг, справедливость, альтруизм и эгоизм, дружба, стыд, вина и извинение, честь и достоинство, совесть.
Художественный фильм «Сказка о потерянном времени»	Добродетели и пороки, свобода и моральный выбор человека, свобода и ответственность, моральный долг, дружба, стыд, вина и извинение, совесть.
Художественный фильм «Варвара-краса – длинная коса»	Добро и зло, добродетели и пороки, свобода и моральный выбор человека, свобода и ответственность, альтруизм и эгоизм, моральный долг, справедливость, род и семья – источник нравственных отношений в истории человечества, образцы нравственности в культуре отечества, этикет, праздники, жизнь человека – высшая нравственная ценность.
Художественный фильм «Золушка»	Добро и зло, добродетели и пороки, справедливость, альтруизм и эгоизм, род и семья – источник нравственных отношений в истории человечества, золотое правило нравственности, честь и достоинство, совесть, жизнь человека – высшая нравственная ценность.
Художественный фильм «Морозко»	Добро и зло, добродетели и пороки, альтруизм и эгоизм, моральный долг, род и семья – источник нравственных отношений в истории человечества, золотое правило нравственности, этикет, праздники.
Художественный фильм «Королевство кривых зеркал»	Свобода и моральный выбор человека, свобода и ответственность, моральный долг, справедливость, альтруизм и эгоизм, дружба.
Художественный фильм «Кашей Бессмертной»	Моральный долг, честь и достоинство, богатырь и рыцарь как нравственные идеалы, образцы нравственности в культуре Отечества, жизнь человека – высшая нравственная ценность, любовь и уважение к Отечеству, патриотизм многонационального и многоконфессионального народа России.

Приведем фрагменты проведенных занятий с использованием художественных и мультипликационных фильмов.

Урок 2. Что такое светская этика?

Этап изучения нового материала.

– А теперь попробуем вместе понять мудрость одной пословицы...

Посей поступок – пожнешь привычку;

Посей привычку – пожнешь добродетель или порок;

Посей добродетель или порок – пожнешь характер;

Посей характер – пожнешь судьбу.

– Значение каких слов надо выяснить?

Поступок – непосредственное выражение морали.

Привычка – поведение, образ действий, склонность, ставшие для кого-нибудь в жизни привычными, постоянными.

Порок – действия, результатом которых оказывается причинение зла себе и другим людям.

Добродетель – поступки, направленные на добро.

Характер – совокупность всех психических, духовных свойств человека, обнаруживающихся в его поведении.

Судьба – будущее, то, что случится.

– Можете ли теперь объяснить смысл пословицы?

– Привычки бывают полезными, хорошими и вредными. – Какие вредные привычки вам известны?

– Предлагаю вам посмотреть мультфильм «Таланты и поклонники». Этап закрепления полученных знаний.

– О каких вредных привычках снят этот мультфильм?

– Как вы поняли, нельзя заниматься спортом и употреблять алкоголь, нельзя хвастаться, нельзя быть самоуверенным и самонадеянным; чтобы добиться цели, необходимо много трудиться или тренироваться.

Урок 3. Мораль и культура.

Этап изучения нового материала.

Мораль – нравственность – особая система мыслей, ценностей и идеалов, норм и правил поведения человека с точки зрения добра и зла.

Культура – это передача накопленных ценностей, постоянное их усвоение и развитие.

– Как вы думаете, когда и как возникла мораль?

– Всегда ли она существовала?

– При родовом строе (500 тыс. лет назад) первыми коллективами были кровно-родственные общины. Условия жизни были тяжелыми, поэтому выживание зависело от сплочения коллектива. Порядок

поддерживался системой табу – запретов. Считалось, что нарушением табу можно вызвать гнев духов-покровителей и навлечь наказание.

Так возникли первые нравственные обычаи и традиции:

- уважение к старшим;
- почтение к предкам;
- взаимопомощь в труде;
- храбрость в сражении.

В совместных трудах и сражениях складывались нормы общегития. Сначала соблюдение норм распространялось только внутри общины, поэтому мстили за обиду, нанесенную другими общинами.

Позднее возникло понятие добра. Люди всегда различали хорошее и плохое, благое и вредное, полезное и бесполезное: и все то, что оказалось на положительном полюсе, называли «добром», «прекрасным», «правильным». Вся мифология построена на противопоставлении света и тьмы. Боги древних были добрыми и злыми. О древнегреческих богах, добре и зле мультфильм «Легенда о Прометее», который мы сейчас с вами посмотрим.

Урок 4. Особенности морали.

Этап изучения нового материала.

Ценности – все, что имеет значение для человека: страна, ее традиции, дом, произведения культуры, материальные ценности – одежда, книги, велосипеды и многое другое.

Ценности – какой-либо материальный или духовный объект, который имеет большое значение для человека и общества в целом.

- Как вы думаете, какие у человека основные ценности?
- У всех народов главные ценности – это Отечество, семья, любовь, доброта. Важными ценностями являются также здоровье, образование, природные богатства страны и др.

Посмотрите мультфильм «Василиса Микулишна». Этап закрепления полученных знаний

- Какие из перечисленных ценностей нашли отражение в былине про Василису Микулишну?
- Почему князь Владимир посадил Ставра в темницу?
- Какие моральные нормы нарушил Ставр Годинович?
- А сейчас посмотрите отрывок из фильма-сказки «Кашей Бесмертный» (загадки Василисы о любви к Родине и ценности жизни).
- О каких ценностях говорилось в этом отрывке?

Урок 5. Добро и зло.

Этап формулирования темы урока.

- На сегодняшнем уроке мы познакомимся с двумя важными понятиями морали – добро и зло.

Просмотр мультфильма «Месть кота Леопольда».

Этап актуализации знаний.

– Какой Леопольд в начале, в середине, в конце мультфильма? А мышата?

– Почему вы так решили?

– Что такое добро и зло? Как вы понимаете смысл этих слов?

Урок 8. Добродетели и пороки (2-й урок по теме).

Проверка домашнего задания.

– Просмотр мультфильма «В Стране невыученных уроков»

– Какой этической теме посвящен мультфильм?

– Какие сказки о пороках и добродетели сочинили вы?

– Что такое порок?

– Что такое добродетель?

Урок 9. Свобода и моральный выбор человека.

Этап формулирования домашнего задания.

Просмотр мультфильма «Цветик-семицветик».

– Объясните поступки Жени.

– вспомните ее желания? Чем они были продиктованы?

– Почему она долго выбирала последнее желание?

Домашнее задание.

Напишите сочинение «Если бы у меня был цветик-семицветик, я бы попросил у него...».

В мае 2010 г. было проведено анкетирование 19 учащихся 4 «Б» и 4 «В» МБОУ Гимназия № 4 г. Новосибирска, в которых проводится апробация модуля «Светская этика» с использованием упомянутых выше видеофрагментов. Ученикам был задан вопрос: что запомнилось, понравилось в курсе «Светская этика»?

Таблица 3

Результаты анкетирования

Вариант ответа	Количество учащихся
Мультфильмы	5
Фильм «Королевство кривых зеркал»	1
Все	2

Из таблицы видно, что 8 учащимся (более 40 % опрошенных) запомнилось использование фрагментов различных фильмов. Следовательно, необходимо продолжить создание видеотеки для занятий модуля «Светская этика» и разрабатывать уроки, на которых бы использовались видеоматериалы.

УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

ЧЕМОДАНОВА Г. И.

г. Петропавловск Респ. Казахстан, Северо-Казахстанский
государственный университет им. М. Козыбаева

Серьезное внимание к вопросам подготовки молодого учителя и успешности осуществления им практической деятельности не случайно. Сегодня именно в молодом учителе сфокусированы интересы государства и общества, так как его предназначение заключается как в передаче определенной суммы знаний, так и в воспитании будущего поколения, осознающего важность общечеловеческих ценностей.

Опыт работы в общеобразовательной школе показывает, что профессиональная подготовка будущих учителей, осуществляемая в вузе, не обеспечивает необходимого уровня в развитии практических навыков. Все это потребовало от нас поиска эффективных путей по разрешению названного противоречия. Преобладание теоретической подготовки будущего учителя над практической в условиях вуза обуславливает недостаточный уровень формирования его готовности к практической деятельности. Это нашло отражение в ведущей идее нашего исследования, суть которой заключается в том, что совершенствование практических навыков молодого учителя в условиях общеобразовательной школы является личностно-ориентированной деятельностью педагогического коллектива школы по повышению педагогического мастерства каждого его участника.

Анализ философской, педагогической и психологической литературы позволил нам определить ключевое понятие «готовность молодого учителя к практической деятельности». Следует отметить, что вопрос готовности к практической деятельности рассматривается учеными в различных аспектах.

Однако в имеющихся подходах не отражена целостность, включающая направленность молодого учителя, уровень знаний, состояние практических навыков, организаторских способностей. На наш взгляд, необходимо, чтобы данное определение отражало квалификационные характеристики молодого учителя, способного эффективно осуществлять практическую деятельность. В соответствии с этим, под готовностью молодого учителя к практической деятельности мы понимаем сложное интегративное профессионально значимое состояние, сущность которого составляет система взаимосвязанных компонентов: мотивационно-личностного, содержательного, процессуального и

управленческого, обеспечивающее успешность выполнения практической деятельности, благодаря положительной мотивации к совершенствованию своих практических навыков.

Данное определение легло в основу разработанной модели готовности молодого учителя к практической деятельности, которая включает четыре компонента: мотивационно-личностный, содержательный, процессуальный и управленческий.

В нашем исследовании выбор мотивационно-личностного компонента обоснован необходимостью формирования интереса к совершенствованию практических навыков, в результате чего у молодого учителя формируется потребность в необходимости целенаправленного саморазвития, самосовершенствования практических навыков.

Важным показателем готовности молодого учителя к практической деятельности является знание предмета, психолого-педагогических дисциплин, методики преподавания предмета. Таким образом, закономерным и обоснованным явилась разработка содержательного компонента.

Готовность молодого учителя к практической деятельности не возможна без сформированности таких навыков как диагностирование и моделирование учебно-познавательной деятельности, прогнозирования результата своей практической деятельности, умение прогнозировать формируемые умения учащихся. Поэтому важной явилась разработка процессуального компонента, определяющего готовность молодого учителя к практической деятельности.

Главная функция молодого учителя – управление процессами обучения, воспитания, развития, формирования учащихся. Так как управление со стороны молодого учителя гарантирует достижение прогнозируемой и диагностируемой цели за намеченное время, то управленческий компонент способствует качественным изменениям в уровне практических навыков молодого учителя. Проявление качественных и количественных показателей характеризует в целом уровень сформированности практических навыков молодого учителя.

С целью изучения уровня готовности к практической деятельности молодого учителя нами была разработана методика диагностики, которая включает в себя комплекс методов исследования, направленных на выявление уровня сформированности каждого показателя. Данная методика диагностики была апробирована в ходе констатирующего эксперимента. Экспериментом были охвачены молодые учителя общеобразовательных школ № 5, 31, 38, 40, молодые учителя Акжарского, Аккайынского и Кызылжарского районов Северо-Казахстанской области. По обобщенным данным констатирующего

эксперимента, можно констатировать низкий уровень сформированности практических навыков. Так, у молодых учителей со стажем до 1 года он составляет 61 %, у молодых учителей со стажем от 1 года до 3-х лет – 55 %, у молодых учителей со стажем от 3-х до 5-и лет – 48,7 %. Высокий уровень сформированности практических навыков у молодых учителей со стажем до 1 года не выявлен, у остальных молодых учителей, в зависимости от стажа работы, он незначителен и составляет, соответственно, 6,4 % и 5,55 %.

На основе изучения состояния методической работы общеобразовательной школы, ее возможностей в совершенствовании практических навыков молодого учителя, анализа данных констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу о необходимости разработки комплексной программы совершенствования практических навыков молодого учителя в условиях общеобразовательной школы.

Особенность разработанной комплексной программы заключается в том, что она охватывает не только работу с самим молодым учителем, но и с руководителями методических объединений, заместителями директоров школ по учебной, научной и воспитательной работе.

Программа деятельности клуба «Молодой учитель» включает вопросы теоретического, методического и конструктивно-практического характера. Главными формами работы явились лекции, семинары, практические занятия, дискуссии, игры (интеллектуально-творческие, дидактические, сюжетно-ролевые, имитационные), «круглый стол», творческие отчеты.

Теоретические семинары позволили молодому учителю подняться на более высокий уровень осмысления практической деятельности. Научно-практические семинары направлены на формирование индивидуального стиля практической деятельности молодого учителя, стиля общения с учащимися и их родителями. Конструктивно-практические занятия, проводимые по инновационной технологии «задачного подхода», способствовали совершенствованию практических навыков, формированию позитивных личностных сил, умелому применению знаний по организации деятельности учащихся, возникновению потребности в самореализации молодого учителя.

Данная целенаправленная работа с молодым учителем способствует повышению уровня готовности к практической деятельности, что сказывается на качестве практических навыков о чем свидетельствуют результаты промежуточного среза: количество молодых учителей до 1 года с низким уровнем сформированности практических навыков уменьшилось на 16 %, молодых учителей со стажем от 1 года до 3-х лет на – 15 %, молодых учителей со стажем от 3-х до 5-и лет на

– 28,7 %. Результаты показали изменения в высоком уровне сформированности практических навыков молодого учителя. Так, число молодых учителей со стажем до 1 года составило 10 %, тогда как по результатам исходном «среза» он отсутствовал. У молодых учителей со стажем от 1 года до 3-х лет и от 3-х до 5-и лет произошло увеличение высокого уровня на 3,6 % и 9,45 %.

Таким образом, нами доказано, что проблема совершенствования практических навыков молодого учителя существует и что решить эту проблему можно успешно в условиях общеобразовательной школы. Эффективность ее решения повышается благодаря внедрению разработанной нами комплексной диагностики и комплексной программы совершенствования практических навыков молодого учителя.

Эффективность процесса совершенствования практических навыков молодого учителя обеспечивают указанные нами педагогические условия:

- своевременная диагностика сформированности практических навыков молодого учителя;
- совершенствование знаний молодого учителя о целостном педагогическом процессе;
- обучение молодого учителя в клубе «Молодой учитель», которое должно строиться с учетом системного, личностно-ориентированного, культурологического, рефлексивно-креативного и этнопедагогического подходов;
- повышение мотивации молодого учителя с целью совершенствования практических навыков;
- использование инновационных форм, методов, технологии «задачного подхода»;
- трансляция творческого потенциала молодого учителя;
- наличие квалифицированного наставника.

РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ШКОЛЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

ЖАНДАРОВА Г. В.

г. Златоуст Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 10 с углубленным изучением иностранного языка

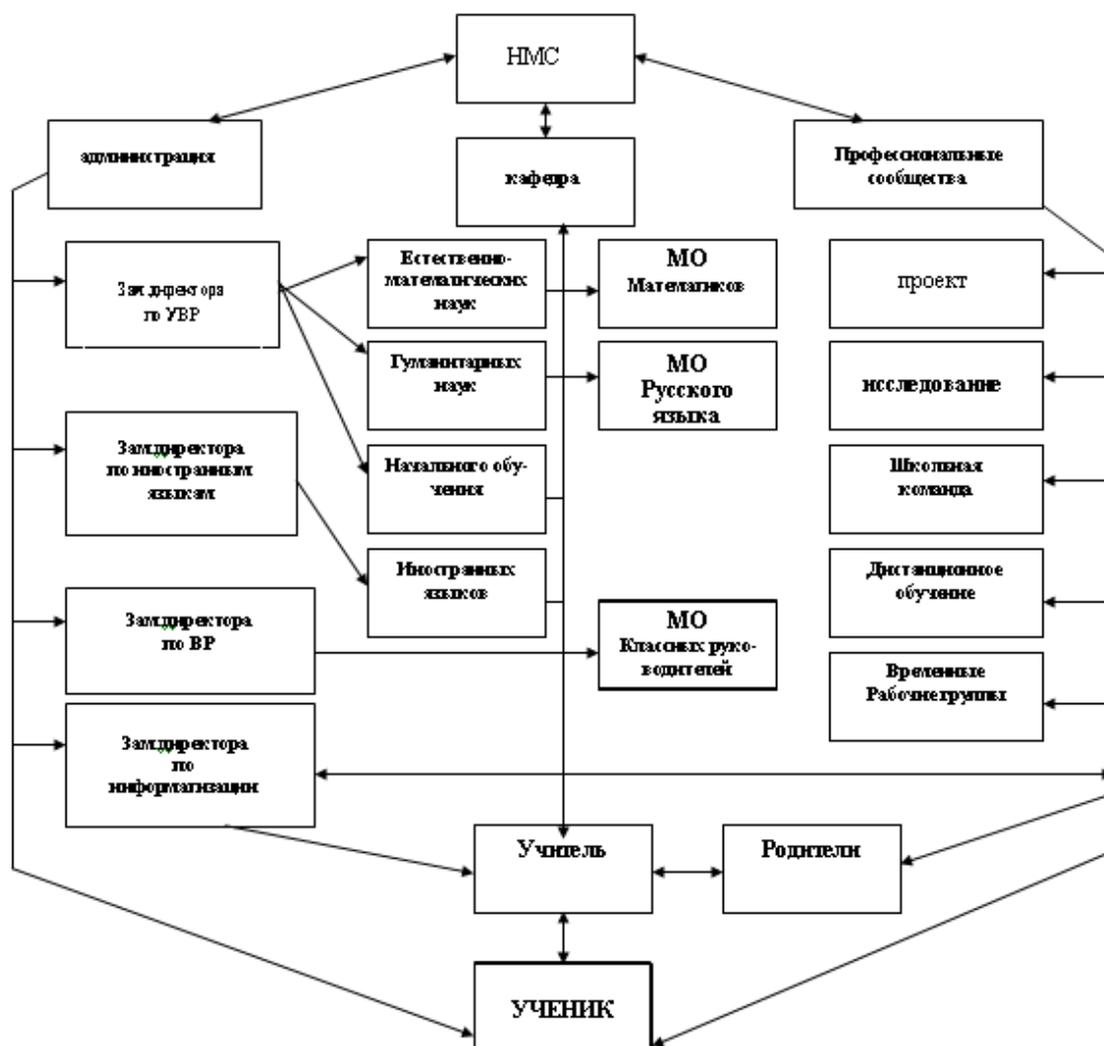
Последнее время стало для школьного образования периодом интенсивного поиска новых идей развития. В теории и на практике

активно разрабатываются вопросы дифференциации, профилизации, гуманизации, интеграции. Но, ни одну из этих концепций нельзя рассматривать как главную, всеохватывающую в сложной системе школьного образования. Качество образования, выступает обобщенной мерой эффективности функционирования образовательной системы школы и является важнейшим показателем успеха школы. Качество образования – это определенный уровень освоения содержания образования; физического, психического, нравственного развития, которого ребёнок достигает в соответствии с индивидуальными возможностями и стремлениями.

Преподавание – это и искусство, и наука. Это не навык, однажды научившись которому, учитель может перестать совершенствоваться. Преподавание в современной школе требует постоянного повышения квалификации, педагогического мастерства учителя. Чтобы в каждой конкретной ситуации напряжённость труда учителя и учеников оставалась на допустимом уровне, не вела к перегрузке, не отражалась отрицательно на их здоровье, и чтобы в то же время их труд был высокоэффективным, необходимо выбирать оптимальные варианты обучения. В нашей школе применяются их разнообразные формы. Характерной особенностью перестройки форм обучения сегодня является стремление учителей к применению разнообразных видов уроков. Причём, у наиболее опытных учителей складывается свой методический почерк, который позволяет им максимально раскрыть сильные стороны своего мастерства и за счёт разнообразия форм активизировать познавательную деятельность учеников.

Помочь учителю в выборе форм, приемов и способов работы, а также в приобретении своего методического подчёрка может методическая служба школы. В чем заключается методическая работа в школе? Это деятельность по обучению и развитию кадров, выявлению, обобщению и распространению наиболее ценного опыта, созданию авторских методических разработок для обеспечения образовательного процесса. Структура управления методической работой у нас в школе может выглядеть в виде схемы.

Структура управления методической работой в школе



Все направления методической, экспериментальной и инновационной деятельности планирует НМС. В него входит администрация школы, заведующие кафедрами, руководители структурных подразделений (МО), руководители профессиональных сообществ, психолог и учителя – грантисты. В таком расширенном составе НМС собирается редко, по мере решения экстренных вопросов, связанных с разработкой программы развития или образовательной программы школы. Из членов НМС отдельно выделена группа экспертов, которые рассматривают материалы для проведения образовательного мониторинга, отбора методических проектов, либо материалов для различных профессиональных конкурсов. Постоянный состав из 13 человек собирается для обсуждения методической работы и дальнейшего его проек-

тирования один раз в триместр. В школе определена нормативная база для каждого структурного подразделения НМС, имеются положения о НМС, кафедре, МО, профессиональных сообществах. Основные вопросы, которые решает НМС – это выбор предметных линий по формированию учебного плана школы на текущий учебный год и в перспективе; вопросы, связанные с профессиональным ростом учителей нашего коллектива; организация профессиональных конкурсов и интеллектуального марафона для учащихся нашей школы. Вопрос о выборе предметных линий по формированию учебного плана школы очень актуален в связи с переходом на новые формы аттестации выпускников школы, так как старые учебники и программы не дают возможность педагогам школы подготовить учащихся 11 и 9 классов к сдаче экзаменов в форме ЕГЭ и ЕРЭ. На протяжении 7 лет члены НМС активно работали в этом направлении, проводя мониторинг по предметам: математика, физика, химия, иностранные языки, русский язык, история и обществознание. В результате, проанализировав итоги мониторинга, пришли к выводу, что для наших учащихся необходимы учебные комплексы, ориентированные на новые формы экзамена (ЕГЭ и ЕРЭ). Учебный материал по программам должен быть построен логично, подходить для изучения, как в профильных классах, так и в общеобразовательных. Это позволит учителю на уроке дифференцированно подходить к изучению материала для детей разного уровня обученности. Однако, решить проблему подготовки к ЕГЭ и ЕРЭ выпускников школы недостаточно только подбором УМК по предметам. По многим предметам необходимо усвоить материал на профильном уровне, чтобы поступить в ВУЗ. Так как у нас школа языковая, то необходимо было найти выход для решения данной проблемы, не создавая отдельно профильные физико-математические и историко-правоведческие классы. Под руководством членов НМС в школе сформировалась система дополнительного образования, позволяющая начинать подготовку учащихся гораздо раньше, чем в 9-м или 11-м классе.

Система в себя включает:

1. Факультативные курсы с 5 по 8 классы по основным предметам, сдающим экзамены в форме ЕРЭ и ЕГЭ (русский язык, математика) – для одаренных детей.
2. Индивидуальные консультации с 5 по 11 классы по основным предметам (русский язык, математика, иностранный язык) – для слабых детей, либо пропустивших занятия по болезни.
3. Факультативные пропедевтические курсы для юниоров (5-6 классы по физике, 6-7 классы по химии, 5-6 классы по биологии).

4. Факультативные занятия по предметам с 7 по 9 классы по физике, биологии, информатике, химии, истории, обществознанию.

5. Элективные курсы для подготовки к ЕГЭ в 9 классах по всем предметам, которые выбирают сдавать учащиеся.

6. Профильные факультативные курсы для подготовки учащихся к ЕГЭ в 10-11 классах по всем предметам (2-х часовые).

Отдельно хочется остановиться на профильных факультативных курсах для старшеклассников, это курсы по выбору учащихся, они выбираются в паре: математика – физика, история – право, МХК – иностранный язык. Такое определение позволяет учителям, ведущим эти факультативы, выдавать дополнительный материал по предмету, расширяя и приближая к профильному уровню. Одним из видов проведения мониторинга таких факультативов является организация «Зимней» и «Летней» сессий для учащихся 10-11 классов, то есть организация промежуточной аттестации один раз в полугодие. На сессию выносят обязательные предметы: русский язык и математику (материал подготовлен в форме ЕГЭ) и два профильных факультатива (которые посещали учащиеся). Таким образом, за два года выявляется своеобразная картина подготовки учащихся старших классов к итоговой аттестации. Система прижилась, с небольшими корректировками работает уже на протяжении семи лет.

Анализ образовательного мониторинга показал, что повысилось качество обучения по предметам: математика, русский язык, физика, биология, химия, обществознание, история (результаты ЕГЭ). Стабильно занимает школа первые места в рейтинге школ на муниципальном уровне (1-2), на региональном уровне – входит в пятьдесят лучших школ области.

Повысилась конкурентоспособность выпускников: ежегодно поступают в ВУЗы до 96 % выпускников, стабильна доля поступивших учеников в ВУЗы на бюджетной основе (30-40 %).

Повысилась готовность выпускников начальной и основной школы к продолжению обучения на старшей ступени школьного образования. Хорошие результаты по итогам предметных олимпиад школьников на муниципальном и региональном уровнях (практически по всем предметам).

Активнее стали участвовать школьники в различных олимпиадах регионального и российского уровней, международных конкурсах.

Однако, статистические данные о результатах работы школы говорят и о другом, есть классы, которые не вписываются в общую образовательную модель школы и качество обучения общее по школе падает по сравнению с предыдущими тремя годами (1991 год – 42 %,

2007 год – 64,7 %, 2008 год – 57,9 % , 2009 год – 57,9 %). Необходимо остановить этот процесс. Тщательно изучив ситуацию по отдельным классам (5-б, 6-б, 7-а, 9-б и 11-а – по прошлому году), пришли к выводу – необходимо использовать другие технологии в обучении этих детей.

Для одиннадцатиклассников организовали в 2007 году разноуровневое обучение в параллели по предметам: физика, литература, история и обществознание. По два учителя вышли на параллель по каждому предмету, разделив детей по принципу – кому необходим предмет для сдачи экзамена, а кому нет. Данная технология дала положительные результаты.

В этом учебном году сложилась другая ситуация: для поступления в технические ВУЗы необходима сдача экзамена по информатике, кроме математики и физики. Так как детей в параллели 10-х классов немного, и они до сих пор не определились какое направление им выбрать для профилизации, решили, после тщательного обсуждения и анкетирования сделать разноуровневое обучение в этой параллели по предметам: физика, информатика и биология (предметы одной кафедры). Отбор проводили по новому принципу: скорость восприятия материала на уроках. В 10-б классе – 5 человек очень быстро усваивают материал, а 14 – очень медленно (8 человек из них могут усвоить материал на хорошем уровне при медленном темпе). В 10-а классе наоборот – 14 человек – быстро, а 5 – медленно. Уроки ведет один и тот же учитель, выдает тот же самый материал, но разным темпом. Для первой группы нет необходимости разбирать задания и упражнения уровня части «А» и они отрабатывают навыки на частях уровня «В» и «С» по каждому предмету. Зато во второй группе больше времени уделяется выполнению заданий уровнем «А» и «В». Ожидаем от этого эксперимента больших результатов!

Но, главное направление в работе НМС, конечно же, учитель!!!

Все внимание научно-методической службы сосредоточено на учителе, инициации процесса его самообразования. Если на первый план выносить педагогический процесс, то человеческий фактор потеряется среди планов и концепций. Потеряв учителя мы не найдем дороги и к ученику. Инновации, эксперимент, наука необходимы школе, но все-таки учитель, его интересы и потребности должны быть во главе угла. Одна из важнейших задач методической службы – установление равновесия между наукой и практикой, традицией и новацией, учителем и вышестоящими инстанциями. Необходимо, чтобы учитель занимался саморазвитием, самосовершенствованием, иначе детям будет скучен такой педагог, он не сможет организовать учебный процесс на должном уровне.

Функции научно-методической службы:

- планирование инновационной, экспериментальной и научно-методической работы в школе; наблюдение за ее ходом и анализ;
- организация работы по выявлению затруднений педагогов; изучению, обобщению и использованию передового педагогического опыта;
- координация деятельности предметных кафедр;
- обеспечение работы информационного методического центра;
- сопровождение инновационных проектов;
- экспертиза учебных программ и пособий;
- посещение и анализ уроков с целью развития инициативы и стимулирования профессионального роста учителей;
- организация дифференцированного обучения педагогов;
- подготовка к публикации методических материалов;
- стажировка учителей- предметников на курсах повышения квалификации вне школы;
- помощь педагогам в подготовке к профессиональным конкурсам;
- организация и координирование работы научного общества учащихся;
- осуществление внешних связей, необходимых для успешного ведения педагогической деятельности в школе.

Если научно-методическая служба выполняет свои функции, то педагог будет подниматься по ступенькам пирамиды профессионального роста и дойдет до мастера.

Оценка деятельности научно-методической службы у нас проводится не по количественным (число проведенных семинаров, посещенных уроков и т.п.), а по качественным критериям:

- рост профессионализма учителей и готовность решать задачи, поставленные перед ними школой;
- владение учителями новыми теоретическими знаниями и педагогическими технологиями;
- качество методического обеспечения образовательного процесса;
- освоение учителями школы наиболее ценного опыта своих коллег;
- способность учителей к профессиональному саморазвитию.

Реализацию этих показателей мы можем наблюдать в методических проектах учителей, творческих отчетах, итоговых

работах, на научно-методической конференции и педагогических чтениях, наконец, в повседневной практике.

Большинство этих показателей носят абстрактный характер. Единственный, неоспоримый критерий качества организации научно-методической работы в школе – желание педагогов ею заниматься, отсутствие жалоб на низкое материальное стимулирование и нехватку времени.

В процессе собственного профессионального развития учитель выступает в роли субъекта, активно действующего в двух направлениях: поиск новых идей, приобретение новых знаний и генерирование собственных идей, проверка их действительности.

Средствами профессионального развития являются обучение, общение, самообразование и практика. Эти источники повышения квалификации педагога представляют собой замкнутый цикл.

Решение конкретных задач: изучение специальной литературы, отработка педагогических технологий, создание собственного методического проекта и т.п. – направлено на реализацию цели - повышение качества обучения.

Движущим и определяющим фактором деятельности является мотив.

Нельзя говорить о единой, общей мотивации методической работы педагогов. Создание методического проекта может преследовать разные цели: от получения материального вознаграждения до самовыражения.

До 2007 года методических проектов, созданных учителями кафедры, практически не было, затем единственный методический проект был создан членами кафедры естественно-математических наук по проведению методической декады 2007 года, в 2008 году – созданы 4 методических проекта учителями этой кафедры и сделано два самообобщения опыта членов кафедры. На декабрь 2009 года уже готовы 27 методических проекта по разным направлениям: проведение предметных декад (3 выпуск), система подготовки к ЕГЭ (серия по предметам: физика, биология, химия, немецкий язык, английский язык), обобщение опыта по мультимедиа-технологиям, обобщение опыта по дистанционному обучению.

Подход к организации саморазвития учителей может быть только дифференцированным. В зависимости от темперамента, круга социальных и семейных обстоятельств, состояния здоровья, отношения к труду вообще и к профессиональной деятельности в частности, опыта работы, мотива исследовательской деятельности педагог создает индивидуальную программу саморазвития.

В программе отражены разнообразные направления деятельности педагога. Однако это не означает, что по каждому из них должна быть обязательно спланирована определенная работа, нужно исходить из реальных потребностей и возможностей учителя.

Для методической работы в нашей школе на протяжении 5 лет были выбраны два приоритетных направления, которые должны положительно повлиять на качество обучения: информатизация образования и развитие лингво-гуманитарного образования.

Большое внимание стало уделяться самоанализу педагогической деятельности. Для этого создали индивидуальную информационную карту учителя, в которую каждый педагог вносит данные по своей педагогической деятельности (с 2007 года). Заполняя такую карту, учитель невольно начинает анализировать свою деятельность. Каждый год дополняется материал по его деятельности, что удобно как для администрации, так и для него самого.

Увеличилось количество семинаров и педагогических советов, ориентированных на профессиональное развитие учителя. С 2008 года завели на каждого педагога школы карту методической активности и технологическую карту современного оборудования кабинета. Разработали индивидуальный план профессионального роста учителя.

Ежегодный смотр учебных кабинетов, методических недель и открытых уроков для родителей – активизировали работу педагогического коллектива. Однако, учителя показывали свою работу охотно родителям, на ГМО, но неохотно делились наработками в своем коллективе. Причины разные: очень высокий уровень преподавания коллег снижал их собственную самооценку, скромность некоторых не позволяла показывать свои наработки, излишнее волнение при любых открытых мероприятиях (берегли здоровье) и т.д.

Данную проблему мы начали решать с прошлого года. Попробовали новую форму самовыражения учителя – «Неделя кафедры». На этой неделе каждый педагог кафедры показывает свою работу по методической теме в любом варианте: открытый урок, факультативное занятие, мастер-класс, элективный курс, работа педагогической мастерской или самообобщение опыта. По окончании мероприятия каждый участник недели сдает заведующему кафедрой рефлексию. Получается книга отзывов и рекомендаций учителям кафедры. Форма понравилась, и в этом году продолжим эту работу.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

ПОНОМАРЕВА Л. И.

г. Златоуст Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 10 с углубленным изучением иностранного языка

Вот уже почти год все причастные к образованию люди так или иначе обсуждают инициативу Президента России Дмитрия Анатольевича Медведева «Наша новая школа», сформулированную в Послании к Федеральному Собранию. В годовые планы школы включены мероприятия, отражающие пять направлений, теперь уже хорошо известных всем педагогическим работникам. Члены кафедры иностранного языка, конечно, подробно обсудили пути освоения стандартов нового поколения, планы работы с одаренными детьми, проблемы здоровьесбережения, дальнейшее совершенствование информационно насыщенного пространства своей школы – школы современной, хорошо оснащенной, красивой, комфортной.

Возможности расширения профессиональных знаний и умений учителей иностранного языка одна из главных задач, которая стоит перед кафедрой и именно этому подчинена вся работа педагогов. Речь идет, в первую очередь, о профессиональных компетенциях. Для того, чтобы обеспечить высокий уровень преподавания иностранного языка в школе, имеющей статус школы с углубленным изучением иностранного языка, учителя совместно с руководством школы в рамках национального проекта «Образование» разработали программу «Развитие лингвистического образования как системообразующего компонента образовательной системы школы», которая успешно реализуется с 2006 года. Важную роль в организации работы по ее реализации играет методическая служба школы. Профессиональное развитие учителей иностранного языка школы в целом за эти годы претерпело качественные изменения. На кафедре 11 преподавателей иностранного языка, из них 7 – бывшие выпускники школы № 10, общий стаж работы в данной школе которых составляет 151 год. Один учитель – «Заслуженный учитель РФ» (директор школы А. Д. Орехова), два «Отличника народного образования РФ», два учителя имеют звание «Почетный работник общего образования РФ», два учителя – обладатели Гранта Президента РФ, один учитель – обладатель Гранта губернатора Челябинской области, один учитель награжден премией Главы Злато-

устовского округа, один учитель «Учитель года школы № 10» и награжден денежной премией Генерального директора предприятия «Стройтехника» г. Ростова Валерия Алексеевича. 81 % учителей иностранного языка школы имеют высшую и первую категорию. Достижение профессиональной успешности учителя связано с обеспечением необходимого уровня профессионально-педагогических компетенций: мировоззренческой, предметной, методической, коммуникативной и профессионально-коммуникативной, социальной, психолого-педагогической, ИКТ-компетенции, культурологической, профессиональной самореализации. Понятие «компетенция» стало темой для дискуссий учителей – лингвистов вначале на заседаниях кафедры иностранного языка, а затем на научно-практической конференции всего педагогического коллектива школы. На конференции «Совершенствование инновационной деятельности педагогов в условиях создания единого информационно-культурного пространства школы» были заслушаны выступления учителей иностранного языка по темам: «Технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся в сочетании с ИКТ на уроках английского языка», «Инновационные технологии при работе над расширением общелингвистических знаний старшеклассников в рамках участия в Научном обществе учащихся», «Компетенции и компетентность современного учителя иностранного языка», «Совершенствование инновационной деятельности учителей иностранного языка в условиях единого информационно-культурного пространства школы». Данной теме был посвящен ряд педагогических советов школы, например, в 2007 году педсовет по теме «Деятельность педагогического коллектива по формированию и развитию у учащихся мотивации к учению», в 2008 году – «Система повышения качества образования средствами современных технологий», в 2009 году – «Создание системы эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса как условие успешной деятельности ученика и учителя и родителей». На педагогических советах учителя иностранного языка представляли свой инновационный опыт, подтверждая тем самым высокий профессиональный уровень. Эти формы традиционны, доступны всем, они живут и имеют право на существование в современном педагогическом сообществе. Кафедра иностранного языка работает в инновационном режиме и проводит свои заседания в таких формах, как творческая дискуссия, «педагогическая мастерская», гостиная, час коллективного творчества, деловая игра, методический КВН, методический тренинг, встреча за круглым столом, открытые уроки, творческие отчеты, семинар-практикум, базовый семинар, семинар совершенствования. Тесные контакты кафедр-

ра учителей иностранного языка имеет с Обществом технического сотрудничества (г. Эшборн, Германия), Землячеством немцев за рубежом (г. Санкт-Аугустин, Германия), Рабочей педагогической группой международного конкурса «Встреча с Восточной Европой» (г. Мюнстер, федеральная земля Северный Рейн-Вестфалия), Международным союзом немецкой культуры (г. Москва), ЧелГУ, факультетом лингвистики и перевода, гимназией № 96 г. Челябинск, Немецким областным центром и Немецким культурным центром г. Златоуста. Учителя кафедры сотрудничают с НКЦ «Фриденталь» с 1991 года, руководят кружками для детей и молодежи, ведут курсы для российских немцев, участвуют в фестивалях немецкой культуры, профессиональных конкурсах.

С 1986 года учителя иностранного языка имеют тесные контакты с институтом имени Гете в г. Мюнхене, Москве, Риге. Учителя немецкого языка в рамках сотрудничества проходят повышение квалификации, стажировки в Германии. Три преподавателя кафедры были стипендиатами программ Гете-института, г. Мюнхен: А. Д. Орехова, Е. В. Гаврилова, Л. И. Пономарева. Три преподавателя школы: Л. А. Гудкова, В. В. Томилова, Е. В. Гаврилова стали стипендиатами программ Немецкого культурного Центра имени Гете в г. Москве.

Два учителя немецкого языка закончили двухгодичный дистанционный курс повышения квалификации «Теория и практика преподавания немецкого языка» при Немецком культурном центре им. Гете совместно при Кассельском университете и ЧелГУ. Они получили диплом, который дает право преподавания немецкого языка за рубежом. Слушателями данного курса были проведены семинары для учителей немецкого языка школы и города по темам «Автономное обучение», «Расширение методических компетенций учителя иностранного языка», «Инновационные подходы к освоению страноведческих знаний на уроках иностранного языка». В 2009-2010 учебном году трое учителей немецкого языка освоили программу семинара по теме «Развитие иноязычных компетенций», организованного ЧИППКРО совместно с институтом имени Гете и поделились с коллегами по кафедре опытом работы по решению проблем, обозначенных во время работы семинара.

Принципы работы кафедры иностранного языка:

- рабочий язык – немецкий, английский;
- содержание ориентировано на практику;
- активное участие каждого: учимся вместе, учимся друг у друга;
- коммуникативный и межкультурный подходы;

– аутентичность текстов, отражающих современный облик немецко- и англоговорящих стран;

– разнообразие форм социального взаимодействия.

В октябре 2009 года Единый Государственный Экзамен был темой пилотного проекта института имени Гете, на который были приглашены члены кафедры школы № 10. Они всегда готовы поделиться этой информацией учителями иностранного языка школ города, так как итоговая аттестация в форме ЕГЭ является основным критерием оценки деятельности школы, в том числе, и в области обучения иностранному языку.

Преподаватели немецкого языка приняли участие во Всероссийском конкурсе проектов «Учить немецкий – думать о будущем» и выиграли его. Это дало нам право участвовать в семинарах по линии Гете – института как в России, так и за рубежом, получать учебно-методическую литературу, а также индивидуально-методическое консультирование (коучинг). Учителя кафедры получили уже более 40 наименований новых учебных пособий для подготовки к экзамену на сертификат Гете-института от Центрального Управления школ за рубежом.

О системе работе кафедры по формированию профессиональной компетенции учителя свидетельствует следующая таблица:

Таблица 1

Система работы кафедры
по формированию профессиональной компетенции учителя

Уровень семинара	2005-2006 уч. год	2006-2007 уч. год	2007-2008 уч.год	2008-2009 уч. год	2009-2010 уч. год
Муниципальный	13 учителей	13 учителей	12 учителей	11 учителей	8
Региональный	2 учителя	4 учителя	5 учителей	6 учителей	2
Российский	2 учителя	2 учителя	2 учителя	2 учителя	1
Международный	4 учителя	2 учителя	5 учителей	3 учителя	

Одним из основных направлений инновационной деятельности является международная проектная деятельность.

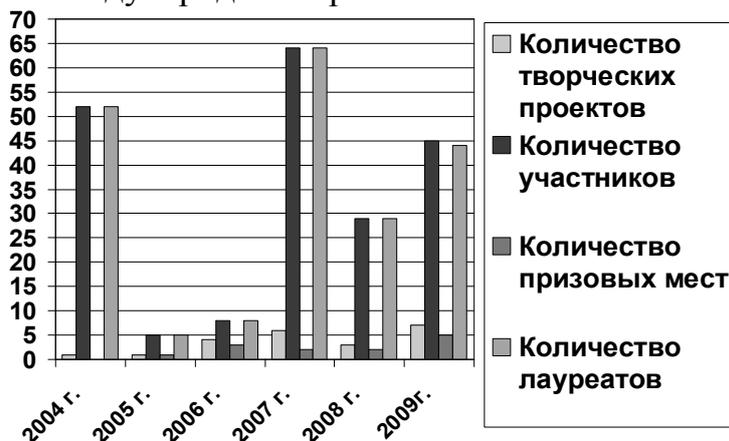
В 2004 году на кафедре была создана творческая лаборатория «Школа проектов». Со временем эта лаборатория становится педагогической мастерской, в рамках которой работают не только учителя

иностранный язык, но и учителя начальных классов, а также учителя-предметники.

Учителя иностранного языка вместе со старшеклассниками – слушателями элективного курса «Технология перевода» помогают участникам проектов младших классов в переводе текстов с русского языка на немецкий.

Диаграмма 1

Динамика участия школы № 10
в международных проектах с 2004 по 2009 гг.



Результаты международной проектной деятельности: за три последние года 9 творческих проекта были отмечены грантами от 100 до 300 евро.

В 2009-2010 учебном году для работы в нашей педагогической мастерской приглашены и другие учителя немецкого языка школ города. Это школы № 2, 9, 13, 35, которые включились в разработку международных проектов.

Творческая лаборатория «Международный проект «Мосты дружбы» на протяжении 17 лет совместно с администрацией школы поддерживает и обеспечивает в рамках проекта тесные контакты с немецкой школой имени Хиллера в городе Штайнхайм, федеральная земля Баден-Вюрттемберг в форме обменных поездок «Живое страноведение».

С 2006 года учителя школы-партнера и педагоги приступили к разработке совместных проектов и выиграли грант в номинации «Нет будущего у Европы без ее настоящего и прошлого».

Школа № 10 является с 2006 года опорной школой по внедрению современных методик и новейших технологий преподавания немецкого языка в образовательный процесс школ Златоустовского городского округа. В 2008 году на базе кафедры учителей иностранного

языка школы была создана городская лаборатория учителей немецкого языка по подготовке учащихся 11-х классов к ЕГЭ по немецкому языку. Семь преподавателей школы имеют дополнительную квалификацию эксперта ЕГЭ по иностранному языку. Ими накоплен положительный опыт, которым они делятся на педагогических чтениях, заседаниях городских методических объединениях, в сетевом сообществе учителей иностранного языка.

Городская лаборатория учителей немецкого языка по подготовке учащихся 11-х классов к ЕГЭ по немецкому языку продолжает свою деятельность.

В 2009 году начала свою деятельность творческая группа «Школы-партнеры будущего», которая готовит учащихся 8-9 классов, имеющих особые успехи в изучении немецкого языка, к сдаче экзамена на сертификат института им. Гете и получение языкового диплома, который дает право на обучение в вузах Германии без сдачи экзамена.

Следующим направлением в работе кафедры является организация дистанционного образования учителей и учащихся. Приоритетную позицию в данном направлении занимают в их практике Интернет-технологии.

Творческая группа учителей подготовила и провела в сентябре 2009 года модульный семинар по теме «Использование ИКТ на уроке иностранного языка».

По инициативе учителей иностранных языков курсы интенсивного обучения ученики школы № 10 прошли в ведущих языковых школах за рубежом: в Языковой школе в г. Висбадене, Центре изучения английского языка на острове Мальта, языковом координационном центре в г. Хадамар (Германия) – вот далеко не весь перечень школ и центров за рубежом, где обучались наши ученики.

Результатом деятельности кафедры учителей иностранного языка является достаточный уровень владения иностранными языками учащихся школы, что соответствует требованиям повышенного стандарта для школ с особым статусом.

Перспективы в работе нашей кафедры таковы: инновационная образовательная программа школы с углубленным изучением иностранного «Развитие лингвистического образования как системообразующего компонента образовательной системы школы», сотрудничество с «Ассоциацией учителей иностранного языка» Челябинской области, реализация идей проекта «Учить немецкий – думать о будущем», мультимедийный литературный проект, инициатива «Школы: партнеры будущего». На видеоконференции преподавателей иностранного языка в декабре 2009 года заместитель министра по науке и

образованию Н. Фуникова отметила, что учитель в школьном сообществе остается ключевой фигурой. Учитель осведомленный, имеющий прогрессивные взгляды, деятельность которого направлена на создание гражданского общества. Истинно высоких педагогических результатов можно достичь лишь в том случае, когда направлены на встречу друг другу и движутся в данном направлении главные участники образовательного процесса – учителя и ученики. Год учителя 2010 способствует реализации творческих поисков педагогов.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ОСНОВНОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

ШАДРИНА В. А., ПОЛЯКОВА Э. А.

г. Сургут ХМАО, Муниципальное общеобразовательное учреждение
гимназия им. Ф. К. Салманова

В статье представлена значительная часть содержания образовательной программы основной ступени обучения, составляющей образовательной программы «Ступени» гимназии имени Ф. К. Салманова г. Сургута.

1. Пояснительная записка (введение).

Образовательная программа основного общего образования гимназии адресована всем участникам образовательного процесса.

Образовательная программа основного общего образования гимназии на 2010-2011 учебный год представляет собой нормативно-управленческий документ, конкретизирующий требования государственного образовательного стандарта. Программа отражает стратегию развития гимназического образования на текущий период, приоритетные ценности и цели, регламентирует содержание и педагогические условия обеспечения образовательного процесса для ступени основной школы; ориентирована на удовлетворение образовательных потребностей обучающихся и их родителей в гарантированном уровне основного общего образования и подготовки к получению среднего (полного) общего образования.

Стратегические приоритеты образовательного процесса гимназии опираются на Закон РФ «Об образовании» (ст.8, гл.1), Типовое положение об образовательных учреждениях (п.7), Государственные образовательные стандарты, 2004 г.; Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, 2010 г.

Экспертиза, согласование программы и её утверждение состоит в апреле 2010 года. Срок действия программы – 2010-2012 годы.

2. Цели образования в основной школе.

Образовательная программа основной школы ориентирована на реализацию целей образования, отражающих специфику подросткового возраста:

1. Содержание образования основной школы должно быть направлено на формирование у обучающихся умения организовывать свою деятельность – определять ее цели, ценности и задачи, выбирать средства реализации целей и применять их на практике, взаимодействовать с другими людьми в достижении общих целей, оценивать достигнутые результаты.

2. Формирование опыта учащихся в различных видах деятельности (проектной, исследовательской, конструкторской, художественной).

3. Развитие учебной самостоятельности как ответственного, инициативного поведения.

4. Развитие рефлексивных умений учащихся – умения смотреть на себя «со стороны», «чужими глазами»; совершенствовать навыки самоконтроля и самооценки.

5. Создание условий для реального выбора индивидуальных образовательных маршрутов (траекторий) учащимся, что будет служить предпосылкой для построения индивидуальных образовательных планов и программ в старшей профильной школе

3. Возможности гимназии по реализации целей образования.

3.1. Особенности гимназии.

Для реализации целей образования необходимо:

– обеспечить возможность обучающемуся попробовать себя в различных видах деятельности (проектной, исследовательской, конструкторской, художественной) через организацию образовательной среды как многополюсной и определение динамики смены форм образовательного процесса, использование информационных технологий (обращение к различным источникам информации, в том числе электронных, подготовка презентаций);

– развивать рефлексивные умения учащихся – умения смотреть на себя «со стороны», «чужими глазами»; совершенствовать навыки самоконтроля и самооценки, постепенного приближения к объективной, адекватной самооценке;

– использовать метод совместных (учитель-ученик; ученик – другие ученики) оценок собственных достижений школьника, возможностей и перспектив его развития;

– обеспечить постепенный переход от коллективно-распределенных форм учебной работы к ее индивидуальным формам, опирающимся на самостоятельную работу учащихся с различными источниками информации.

Педагогическая позиция.

В гимназии сформирована образовательная среда, сущность которой проявляется в ценностном отношении к личности обучающегося, то есть спроектировано образовательное пространство, в котором реализуются:

– гуманистическая педагогическая позиция учителя по отношению к детям;

– психолого-педагогическая компетентность и развитое педагогическое мышление;

– профессионализм в сфере преподаваемого предмета и владение педагогическими технологиями;

– опыт творческой деятельности, умение обосновать и реализовать собственную педагогическую деятельность как систему (дидактическую, воспитательную, методическую), способность разработать авторский образовательный проект;

– культура профессионального поведения, способы саморазвития, умения саморегуляции собственной деятельности, общения.

Для этого необходимо включить всех участников образовательного процесса в специально организованную проектировочную деятельность, возникающую на базе учебной и внеучебной деятельности, в сотворчестве педагогов, учащихся, родителей.

К числу конкурентных преимуществ гимназии следует отнести:

– высокий статус образовательного учреждения в городе, положительное мнение общественности о деятельности гимназии;

– квалифицированный педагогический коллектив, большинство педагогов отличается инициативностью, высоким профессионально-творческим потенциалом, коммуникативной культурой и желанием работать в инновационном режиме;

– современная материально-техническая база: специализированное оборудование в кабинетах химии, физики, информатики, бесплатный выход в Интернет; свободный доступ к библиотечным фондам, участие в Интернет-конференциях и вебинарах, использование интерактивной доски;

– технологичность образовательного процесса обеспечивается ориентацией на использование информационных технологий в сочетании с технологиями развития критического мышления, исследова-

тельскими, проектными, способствующими формированию мета-предметных и ключевых компетентностей обучающихся.

Достижения гимназии позволяют гарантировать следующие возможности для обучающихся:

- стабильный уровень успеваемости;
- реализацию возможностей одаренных и талантливых детей в системе дополнительного образования, занимаясь индивидуальной исследовательской деятельностью под руководством опытных педагогов;
- приобретение опыта творческой, проектной и исследовательской деятельности, участия во всероссийских и международных конкурсах, в частности, Международной Олимпиаде школ развивающего обучения, дистанционных и заочных олимпиадах, предметных Интернет-каруселях; конкурсе «Британский Бульдог» и др.

3.3. Достижения и нерешённые проблемы школы в реализации целей образования.

I. Область достижений: образовательные результаты.

Достижения: обеспечение высокого уровня адаптации ко второй ступени; высокий уровень обученности по русскому языку, физике, математике; расширение круга участников творческих и интеллектуальных конкурсов; формирование опыта самооценки и презентации личных достижений; готовность к продолжению образования как осознанный выбор профиля обучения на 3-й ступени; в сфере дополнительного образования созданы условия для достижения результатов в области художественного, словесного творчества.

Источники: повышение учебных результатов в 5 классе по сравнению с 4-м; результаты независимого тестирования Службой надзора в сфере образования, количественные показатели качества обученности (мониторинг образовательного процесса), промежуточной аттестации; количество и результаты участия гимназистов в интеллектуальных конкурсах, олимпиадах, конференциях, среди которых призёры и победители IX Российского соревнования юных исследователей «Шаг в будущее, Юниор» (математика) – 2009, IX-XII Международных Олимпиад школ развивающего обучения, муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников, городского интеллектуального марафона, городского конкурса сочинений «Золотая осень»; результаты участия: конкурсы чтецов, вокалистов, выставки – городской уровень (портфолио учащихся).

Ресурсы: применение технологии развивающего обучения в 5-7 классах второй ступени (русский язык, литература), коммуникативной технологии на уроках иностранного языка, проектной – в организации урочной и внеурочной деятельности дисциплин учебного плана; ин-

дивидуальное сопровождение обучающихся, организация исследовательской работы, система подготовки к олимпиадам, конференциям, участие обучающихся в течение учебного года в дистанционных, заочных олимпиадах («Познание и творчество»), викторинах, Интернет-карусели.

Перспективы: внедрение информационных технологий, интерактивной доски; новые организационные формы обучения: разноуровневая дифференциация организации учебных занятий внутри класса, интегрированные уроки, внедрение технологии критического мышления; построение индивидуального образовательного маршрута, выбор предметов дополнительного образования.

II. Область достижений: социальные результаты.

Достижения: формирование опыта публичных выступлений, сопричастность к жизни города, страны; опыт совместной деятельности; учащиеся основной школы имеют представления о культурных центрах города и принимают участие в их деятельности; опыт использования возможностей сайта гимназии, Интернет-ресурсов; формирование у учащихся интереса к традициям ОУ, их развитие; формирование опыта успеха.

Источники: участие в социальных акциях на уровне гимназии и города; экскурсии, библиотечные занятия, встречи с писателями, беседы. Сертификаты участия; акция «Помоги ветерану», праздничные концерты как коллективное творческое дело, акции «Забота», «Поддержка», игры в КИИ «ЭЗОП», литературные гостиные; ассамблея достижений «Звёздный час».

Ресурсы: организация предпрофильной подготовки, использование условий учреждений дополнительного образования города, Интернет-ресурсов.

Перспективы: Расширение круга социальных акций, участие в социальных проектах; критический отбор информации, оценка предлагаемых ресурсов; совершенствование модели индивидуально-психологического сопровождения обучающихся «зоны риска», групп «резерв», «лидер», расширение возможностей использования социума для проведения внеклассной и внешкольной работ, увеличение количества участников конкурсных мероприятий, интеллектуальных очных и дистанционных олимпиад.

III. Нерешённые проблемы.

Недостаточный уровень качества обученности в 7-8-х классах основной школы (35-48 % в отдельных классах) как следствие снижения мотивации к учению в подростковом возрасте, преобладания

фронтальных и коллективных форм организации взаимодействия на уроках.

3.4. Задачи основной ступени обучения.

Задача 1. Обеспечить на II ступени достижение плановых показателей результатов образовательного процесса

Показатели планируемых результатов: качество обученности – 60 %; государственная (итоговая) аттестация – экзамены в новой форме – русский язык – 65 % «4 и 5», математика – 55 %.

Способы выявления результатов: административные контрольные срезы, результаты независимого тестирования Службой надзора в сфере образования, количественные показатели качества обученности (мониторинг образовательного процесса), результаты промежуточной аттестации, государственная (итоговая) аттестация – экзамены в новой форме.

Основные пути достижения результатов: экспериментальная работа «Формирование ценностного отношения к учению у подростков 13-14 лет», внедрение информационных технологий. Новые организационные формы обучения: разноуровневая дифференциация организации учебных занятий внутри класса, интегрированные уроки, занятия в форме группового взаимодействия по технологии «Аквариум», совершенствование модели индивидуально-психологического сопровождения обучающихся «зоны риска», групп «резерв», «лидер»; объединение усилий гимназии, обучающихся, родителей (домашнее образование – культура чтения, поведения, формирование нравственных привычек). Дополнение учебных программ по предметам надпредметными программами, ориентированными на достижение метапредметных результатов.

Определение в рабочих программах по предметам возможных уровней познавательной самостоятельности учащихся.

Предполагаемый результат: в основной школе учащиеся должны научиться самостоятельно ставить цели и определять пути их достижения, использовать приобретенный в гимназии опыт деятельности за рамками учебного процесса (в программе представлено содержание проектов и ОЭР).

Задача 2. Изменение внутреннего отношения гимназиста к уровню своих возможностей и перспективе их развития.

Показатели планируемых результатов: повышение ценностно-мотивационного отношения учащихся к предмету, содержанию, процессу, результату учебно-познавательной деятельности.

Способы выявления результатов: результаты диагностики ППС-службы; портфолио учащихся основной школы; мониторинг социальной грани учебно-воспитательного процесса.

Основные пути достижения результатов: реализация программы опытно-экспериментальной работы «Формирование ценностного отношения к учению у подростков 13-14 лет».

Задача 3. Расширение опыта участия гимназистов в социальных и интеллектуальных конкурсах, в том числе, дистанционных и заочных.

Показатели планируемых результатов – увеличить количество участников конкурсных мероприятий: гимназический уровень (50 % учащихся; муниципальный уровень (олимпиады), 15 призовых мест; дистанционные олимпиады (5-7 призовых мест, число участников – 1/3 класса; конференция молодых исследователей «Шаг в будущее «Юниор» – число участников – 5, призёров – 2.

Способы выявления результатов: персональный учёт учащихся в конкурсных мероприятиях интеллектуальной направленности (мониторинг образовательного процесса, портфолио учащихся).

Основные пути достижения результатов: сопровождение обучающихся с интеллектуальной одарённостью, применение технологии критического мышления, проектной, осуществление административного контроля занятий с одарёнными детьми.

4. Учебный план.

Учебный план гимназии разработан на основе Базисного учебного плана ОУ РФ (приказ Министерства образования Российской Федерации от 09.03.2004. № 1312). (Далее в программе представлены особенности учебного плана основной ступени гимназии).

В 2010-2011 учебном году в гимназии вводится матричный учебный план, который предусматривает интеграцию основного и дополнительного образования, социально-творческой и самообразовательной деятельности по достижению метапредметных образовательных результатов. В основе матричного учебного плана – надпредметные программы.

Таблица 1

Матричный учебный план

Надпредметные программы	Образовательные модули	Параллель, класс	Способы деятельности	Способы презентации результатов
Методы рационального чтения.	Учебные предметы, программы развития речи в рамках предмета «русский язык».	5-6	Работа с научными, публицистическими, художественными текстами; зна-	Выступление на секциях НОУ основной школы.

			комство с видами рационального чтения.	
Основы самоанализа творческих способностей.	Подготовка к участию в олимпиадах (очных и дистанционных), конкурсах, научно-практических конференциях; Осенняя школа.	Разнообразная группа «одарённые дети».	Методика самоанализа, выявления области интересов; анкетирование; оценка; планирование деятельности.	Анкетирование, творческий отчёт.
Дебаты и дискуссии.	Программа работы клуба интеллектуальных игр «ЭЗОП» (детская лига); дисциплины социально-гуманитарного цикла.	6-8	Знакомство с правилами, планирование и проведение игр в дискуссионной форме.	Организация публичных выступлений, дискуссий.
Информационная культура школьника.	Дисциплины учебного плана; дополнительное образование; библиотечные уроки.	5-9	Методы поиска, обработки информации.	Участие в вебинарах, интернет-конференциях.
Основы исследовательской деятельности.	Гимназическая конференция «Светочи России» Научно-практическая конференция «Национальное достояние России».	8-9	Методики проведения исследования (задачи исследования, постановки проблем; обобщения материалов/виды исследовательской работ).	Участие в олимпиадах, конференции «Светочи России».

5.1. Реализация программы духовно-нравственного развития и воспитания учащихся.

Цель: развитие мотивационно-ценностной сферы личности учащихся, формирование духовно-нравственных качеств, соответствующих общечеловеческим и национальным ценностям.

Задача: включение в учебно-воспитательный процесс школы системы духовно-нравственного воспитания детей, несущей гуманистические основы общечеловеческих ценностей, их жизнесмысловые аспекты.

Решение важнейших вопросов духовно-нравственного, гражданского обучения и воспитания предполагает в 2010-2012 гг. осуществление проектов «Русь. Россия. Родина моя», «Человек. Личность. Гражданин», «Прекрасное есть жизнь», «Юный эколог», включающие в себя соответствующий комплекс мероприятий по формированию у школьников определенного мировоззрения, основанного на духовных, демократических ценностях, ответственности, патриотизме. В результате осуществления проектов ожидается закрепление в содержании образования таких ценностей, как права и свободы человека, мир, демократическое устройство в жизни общества, уважение к истории России и ее народов, ответственности, отказ от насилия, межкультурный диалог (... в программе представлено содержание и конкретное наполнение каждого из проектов).

5.2. Реализация программы формирования универсальных учебных действий (далее – УУД).

Цель: формирование у гимназистов УУД, способствующих повышению качества образовательной деятельности.

Задача: организация поэтапной отработки УУД и ориентация обучающихся на их выполнение.

Участники: обучающиеся 5-9 классов, их родители, учителя, социально-психологическая служба, администрация школы.

Сроки: сентябрь 2010 – май 2011 г.

Таблица 2

Программа формирования УУД в основной школе

Познавательные	Информационные	Коммуникативные	Регулятивные
5 класс			
Самостоятельно осуществлять наблюдение в соответствии с алгоритмом.	Уметь находить необходимую информацию в учебнике, дополнительной литературе, работать с научным текстом, используя методы рационального чтения, выделения ключевых слов; составлять план прочитанного.	Владеть умением активного слушания; уметь не только слушать, но и слышать, исправлять собственное речевое высказывание.	Уметь ставить цель, правильно её формулируя; контролировать и оценивать свою деятельность.
6 класс			
Уметь классифицировать и ранжировать информацию	Владеть различными видами чтения: ознакоми-	Уметь общаться в ситуации спора; договариваться с	Уметь ставить задачи в соответствии с по-

цию по одному или нескольким предлагаемым критериям. Уметь описывать результаты лабораторных, практических работ.	тельными, просмотровым, поисковым; уметь ставить вопросы к тексту (на воспроизведение, уточнение, выявление проблемы).	собеседниками; распределять работу в группе.	ставленной целью; объективно оценивать собственный вклад в решение общих задач.
7 класс			
Уметь работать с понятием, самостоятельно составлять определение Выполнять проектную работу в соответствии с предложенным алгоритмом.	Уметь рационально использовать различные источники информации, включая энциклопедии, словари, интернет-ресурсы.	Владеть правилами ведения дискуссии; подбирать и использовать аргументы, формулировать выводы.	Оценивать свою деятельность и деятельность товарищей с точки зрения нравственных, правовых норм, эстетических ценностей.
8 класс			
Уметь различать факты, мнения, доказательства, гипотезы, аксиомы Выполнять исследовательскую работу в соответствии с планом.	Уметь составлять план любого информационного источника, в том числе, тезисный, цитатный.	Уметь самостоятельно готовить устное сообщение, перефразировать мысль источника информации, объяснить, сказать «своими словами».	Определять сферу своих интересов и возможностей.
9 класс			
Самостоятельно выполнять различные виды творческих, проектных работ.	Уметь готовить устное сообщение на основе тезисов; составлять конспект; слушать лекцию, выделяя ключевые моменты.	Уметь взаимодействовать с членами проектной (любой временной творческой) группы, представлять продукт своего труда.	Умение планировать деятельность, анализировать и оценивать собственный опыт проектной деятельности.

Методическое обеспечение программы формирования универсальных учебных действий:

Технологии и методики: критического мышления, разноуровневой дифференциации, «дебаты», группового взаимодействия «аквариум», развивающего обучения, проектной, проблемно-модульного обучения; коммуникативные и ИКТ; методика обучения учащихся доказательству математических предложений (методика В. А. Далингера)

Работа с педагогами:

Семинар-практикум: «Как повысить результативность педагогического труда по развитию аналитических умений учащихся» (обмен опытом).

Собеседование с молодым учителями и вновь прибывшими педагогами с целью выявления степени владения методикой формирования УУД; работа Школы молодого учителя.

Семинар «Возможности дополнительного образования и внеурочной работы учебных кабинетов в формировании УУД».

Работа с учащимися:

Библиотечные уроки на тему:

Информационная культура школьников.

Рациональные приемы интеллектуальной работы с учебными текстами.

Библиотека как информационно-поисковая система.

Заседания в клубе интеллектуальных игр «ЭЗОП: «Память и пути её совершенствования», «Методы самопознания и формы саморазвития».

Работа с родителями:

Родительские собрания: «УУД, их развитие в процессе организации домашнего учебного труда детей», «Как помочь детям в развитии интеллектуальных умений в условиях семьи».

Лекторий для родителей «Роль семьи в развитии познавательной активности учащихся в программе представлены разделы: 3.2. Особенности состава учащихся (уровень подготовленности к обучению в школе; состояние здоровья детей; условия для домашней работы; культурный опыт детей; отношение детей к образованию, школе, учителям; взаимоотношения в детской среде).

5.4. Реализация программ учебных предметов.

5.5. Реализация программы формирования ценностей здоровья и здорового образа жизни.

5.6. Организация внеурочной деятельности.

6. Условия реализации образовательной программы.

6.1. Кадровые условия реализации образовательной программы.

6.2. Финансовые и материально-технические условия реализации образовательной программы.

6.3. Информационно-образовательная среда.

7. Контроль за реализацией образовательной программы.

7.1. Организация системы мониторинга, оценивания и анализа качества результата образовательного процесса (КРОП).

7.2. Контроль за выполнением образовательной программы.

ОРГАНИЗАЦИЯ МОНИТОРИНГА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ III-IV ВИДА

АНТОНОВСКАЯ Е. Ю., КРАХМЕЛЕЦ Л. А.

г. Новокузнецк Кемеровской обл., Муниципальное специальное коррекционное образовательное учреждение Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 106 для слепых и слабовидящих детей

Оценка качества образования – одна из самых актуальных проблем для всей системы российского образования. Приоритетным становится осознание того, что старыми средствами невозможно достичь качественно новых образовательных результатов. Федеральный государственный образовательный стандарт нацелен на создание условий для самостоятельной деятельности школьников. В настоящее время инициативность, самостоятельность, коммуникабельность, ответственность являются основными ценностно-целевыми ориентирами.

Конечный результат обучения – это развитие личности как субъекта разных видов деятельности: формирование компетенций, умение творчески решать поставленные задачи, овладение практическими навыками, социализация в обществе.

В системе общего образования начальному этапу обучения отводится особая роль. Именно на этой ступени закладывается фундамент знаний об окружающей действительности, развивается познавательный интерес, формируются общие учебные компетенции, которые впоследствии становятся основой непрерывного образования.

Исходя из этого, начальная школа, с одной стороны, ориентирована на достижение элементарной грамотности как ведущего уровня образованности ученика, с другой – закладывает основы навыков и способностей функциональной грамотности и социальной компетентности.

Проблема достоверной оценки школьных компетенций чрезвычайно важна и значима для всей системы образования в целом и для каждого учителя в частности. Как оценить именно труд ученика, а не процесс обучения? Как сделать так, чтобы он почувствовал свой рост, а родители ощущали продвижение или задержку в воспитании, обучении и развитии своего ребенка.

Проверка и оценка достижений школьников, педагогический мониторинг, – весьма существенная часть воспитательно-образовательного процесса. Мониторинг можно определить как «постоянное слежение за каким-либо процессом с целью выявления его соответ-

вия желаемому результату или исходному положению». Мониторинг в образовании – это сбор, хранение, анализ и распространение информации об образовательной системе или отдельных ее элементах. Он является средством обеспечения качества образования, которое определяется совокупностью существенных свойств и характеристик результатов, способных обеспечить удовлетворение всего комплекса потребностей участников педагогического процесса.

В МскОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 106 для слепых и слабовидящих детей» с помощью мониторинга организована обратная связь: учитель – ученик – родитель.

Объектами мониторинга являются: адаптация к школе; физическое развитие; психоэмоциональное состояние; коррекция отклонений в развитии; обучение и воспитание в соответствии с программой образования школы III-IV вида.

Участники мониторинга: врач-офтальмолог, учитель-тифлопедагог, учитель физической культуры, педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог. Качество образования базируется на достижении ранее спрогнозированных результатов в соответствии с нормами, требованиями, стандартами и образовательными потребностями всех субъектов. Педагогический совет школы является ориентиром в организации, планировании, регулировании и корректировании всей работы учреждения.

Первоначальные сведения о ребенке учитель-тифлопедагог получает в ходе наблюдений во время уроков, коррекционных занятий, внеклассных мероприятий, заполняя карту адаптации, ведя дневник достижений. Отслеживание уровня развития школьников, усвоение ими программного материала ведется с первых дней обучения. Основная трудность заключается в том, что в первый год обучения (а в большинстве коррекционных школ и во второй год) присутствует безотметочное оценивание.

Система мониторинга в школе включает в себя: мониторинг уровня здоровья (физическое, психическое, речевое развитие); педагогический мониторинг (выполнение Федерального государственного образовательного стандарта по предметам на всех ступенях обучения).

Учителя-тифлопедагоги ведут мониторинг качества образования в индивидуальных педагогических картах детей-инвалидов по зрению. Данные обрабатываются и классифицируются по определенной системе в портфолио школьника, что позволяет отслеживать повышение или снижение результативности обучения из года в год. Таким образом, накапливаются не только отметки за работу обучающихся, но и содержательная информация о них.

Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые школьником в разнообразных видах деятельности: учебной, творческой, социальной, коммуникативной, а так же определяет рейтинг каждого школьника.

С содержанием портфолио школьника родителей обучающихся знакомят на классных собраниях, родительских консультациях, индивидуальных беседах. Изменения вносятся после выполнения очередной контрольной работы, диктанта или теста.

По результатам четверти для каждого ученика разрабатываются индивидуальные рекомендации, которые доводятся до сведения родителей. Педагогический мониторинг, проводимый в нашей школе, позволяет отследить изменения у обучающихся по всем предметам. Он предполагает серьезную аналитическую работу, поиск мер коррекции, направленных на устранение выявленных недостатков.

Выявленные пробелы определяют дальнейшую индивидуальную работу учителя и ученика. Обладая арсеналом методических средств и приемов, учитывая офтальмоэргономические условия, учитель-тифлопедагог дифференцирует работу с обучающимися, планирует деятельность, готовит дидактический материал, выполненный плоским и рельефно-точечным шрифтом. Ежемесячное отслеживание дает возможность судить о результативности работы всех участников воспитательно-образовательного процесса.

В качестве положительных моментов работы школы следует отметить использование современных педагогических технологий: ИКТ, игровых технологий, проектной методики. Большое внимание уделяется вопросам сохранения здоровья детей-инвалидов по зрению.

В школе выстроена долгосрочная стратегия качества образования – преемственность, взаимосвязь коррекционной и лечебно-восстановительной работы по развитию зрения, его охране, а также укреплению общего состояния здоровья. Этому способствует комплексный подход к воспитанию, обучению и развитию слепых и слабовидящих детей, а также социальная адаптация и интеграция их в общество.

Мониторинг состояния здоровья включает в себя отслеживание динамики физического развития каждого школьника, наличие у него хронических заболеваний. Ежегодная медицинская комиссия, включающая всех узких специалистов, оценивает и прогнозирует уровень здоровья обучающихся. По результатам медицинских осмотров и проведения диагностики физического развития составляется банк данных о состоянии здоровья и физическом развитии школьников. Сведения о заболевании глаз заносятся в офтальмологический паспорт школы.

Все полученные показатели сравниваются с показателями предыдущего года. На основании результатов мониторинга устанавливаются возможные причины ухудшения зрения отдельных учеников, формулируются выводы и вносятся конкретные предложения, направленные на укрепление здоровья обучающихся. Диагностика, сопутствующая ей коррекция уровня здоровья и развития слепых и слабовидящих детей рассматривается не как единовременное мероприятие, а как целостный процесс, органично включенный в образовательную систему.

В результате профессионально организованной диагностической работы у учеников проявляются активность, инициатива, творчество в проведении классных и школьных мероприятий. У них преобладает хорошее настроение, желание учиться и развиваться. Школьники принимают активное участие в конкурсах, смотрах, фестивалях, слетах различного уровня.

Учителя-тифлопедагоги используют в работе элементы технологий: «Педагогика сотрудничества», «Личностно-ориентированное обучение», «Проблемное обучение», «Организация коллективного взаимодействия», «Портфолио», «Игровое обучение», «Метод проектов», что способствует повышению уровня развития обучающихся.

Мониторинг уровня воспитанности осуществляется по следующим критериям: любознательность, патриотизм, нравственность, трудолюбие, бережное отношение к природе, взаимодействие в коллективе сверстников. Средний и высокий уровни формирования данных качеств личности имеют 87 % обучающихся школы. Главные показатели качества образования в школе № 106 – свободная пространственная социально-бытовая ориентировка слепых и слабовидящих детей, использование ими приобретенных компетенций в практической деятельности и повседневной жизни.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ

ГАЗИЗОВА Т. В., БОНДАРЕНКО М. В., ТИТКОВА В. А.

г. Лесосибирск Красноярского кр., Лесосибирский педагогический институт

Современный человек живет и действует в условиях, требующих высокого профессионализма и значительных интеллектуальных усилий для принятия правильных решений в различных жизненных и рабочих ситуациях. Усложнившиеся социально-экономические процессы, уплотнившиеся информационные потоки, явный недостаток

времени на их осмысление, возросшие конкурентность и агрессивность – все это обуславливает довольно высокие требования к выпускникам образовательных учреждений. Сегодня перед всеми участниками образовательного процесса стоит проблема повышения качества образования, его адаптации к складывающимся жизненным реалиям.

Определение качества общеобразовательной подготовки учащихся является одной из первоочередных задач, стоящих перед образованием на всех иерархических уровнях. Первоочередность этой задачи обусловлена тем, что в процессе реформирования образования коренным образом пересматриваются подходы к оцениванию результатов обученности учащихся прежде всего на завершающих этапах обучения. Пересмотру подвергаются как само содержание оценки, так и процедуры оценивания результатов учебной деятельности. Основные требования, предъявляемые к оценке знаний и умений учащихся, заключаются в объективности, достоверности, конкретности и обоснованности.

В процессе обучения важную роль играет так называемая обратная связь, то есть та информация, которая поступает от ученика к учителю и свидетельствует о ходе учения, затруднениях и достижениях учащихся в овладении знаниями, развитии умений и навыков, познавательных и иных способностей, качеств личности в целом. Результаты образования можно разделить по группам: первая группа – это результаты образования, которые можно определить количественно, в абсолютных значениях, в процентах или в каких-то иных, но обязательно измеряемых параметрах; вторая – результаты образования, которые можно определить только квалиметрически, то есть качественно, описательно или в виде балльной шкалы, где любому баллу соответствует определенный уровень проявления качества, причем этот уровень должен быть настолько подробно описан, чтобы им можно было корректно пользоваться. А также третья группа включает результаты образования, которые относятся к внутренним, глубинным переживаниям личности школьника.

Система оценивания знаний – система оценивания качества освоения образовательных программ учащимся, важнейший элемент образовательного процесса. В разное время в России применялись 3-, 5-, 8-, 10-, 12-балльные системы оценки знаний. Из них прижилась 5-балльная, которая и была в 1937 году официально установлена Министерством народного просвещения.

Десятибалльная система оценивания образовательных результатов даёт возможность учащемуся задуматься и перейти с уровня внешней оценки к внутренней, а значит, помогает формированию способности действовать самостоятельно и рефлексивно, способствует

ослаблению зависимости от внешней оценки, таким образом, является условием развития способности к самооценке. Ученик, получив «5» баллов может оставаться довольным: ведь это всё равно «4», и, самое интересное, что учитель даёт ему такую возможность. Но постепенно ребёнок понимает, что у меня «5» баллов, а у другого «6» или даже «7». Способность к рефлексии своей деятельности помогает человеку двигаться вперёд в своём развитии, видеть это движение, планировать его на уровне своих возможностей.

В пятибалльной системе продвижение вперёд для многих остаётся нереализованным: слишком уж велика разница между «тройкой» и «четвёркой», «четвёркой» и «пятеркой».

Нами был проведен опрос учащихся общеобразовательных школ города Лесосибирска, в процессе которого мы задавали вопросы ребятам, подходы к оцениванию образовательных результатов которых, различны. Мы спрашивали, насколько объективна и удобна, по их мнению, та система оценивания, которая существует в их школах, стали бы они успешнее в своих образовательных результатах в случае оценивания их по другой системе.

В результате получили следующие данные: те учащиеся, образовательные результаты которых оцениваются по пятибалльной шкале, считают, что она не совсем объективна, так как если один ученик ответил на вопрос идеально, изложил весь материал, использовал дополнительную литературу и высказал свою точку зрения, ему поставили «отлично». Другой ученик чётко воспроизвёл текст параграфа и не более, а получил ту же отметку. На самом деле реально используются всего три балла из этой системы.

Те учащиеся, образовательные результаты которых оцениваются по десятибалльной шкале считают, что именно десятибалльная система не тормозит развитие школьника, не сужает его возможности, и это путь, позволяющий успешно применять технологию научения не палкой, а успехом.

Мы полагаем, что благодаря внедрению десятибалльной системы, у ученика появляются эталоны достижения, реалистический уровень притязаний к оцениванию, вероятность достижения успеха, самооценка на основе индивидуального стандарта качества, повышается личная ответственность, значимость достижения успеха, привлекательность успеха. При такой организации работы школьники охотно включаются в учебно-познавательную деятельность, испытывая при этом не только напряжение и усталость, но и приятные положительные эмоции от достигнутого индивидуального результата.

Контроль качества знаний учащихся является одним из основных элементов оценки качества образования, важнейшим компонентом педагогической системы и частью учебного процесса. Поэтому в соответствии с современными запросами общества должна измениться стратегия обучения, и, соответственно, способы оценки достижений знаний обучающихся. Другими словами, сегодня необходимо создать благоприятные условия для проявления и стимулирования личностного потенциала всех участников образовательного взаимодействия. Стремление к более гибкому и эффективному, стимулирующему «количественному измерению» качества знаний учащихся привело в некоторых учебных заведениях к введению параллельных систем оценок. К их числу относится рейтинговая система оценки знаний.

Рейтинговая система оценки знаний широко распространена в европейском образовании и имеет давние традиции в российской школе, требует от учителя большой подготовки и обеспечения техническими средствами для осуществления контроля накопления баллов каждым учеником и разработки раздаточного учебного материала, тестового материала для осуществления промежуточного контроля по всем заявленным критериям оценивания.

Преимущества, связанные с использованием рейтинговой системы контроля знаний заключаются, на наш взгляд, в возможности стимулирования максимально возможного интереса учащихся к конкретной теме урока, а следовательно, и к дисциплине в целом. Также процесс обучения охватывает всех учащихся, их поведение при этом контролируется преподавателем и одноклассниками. Кроме того, дух соревнования и соперничества, изначально заложенный в человеческой природе, находит оптимальный выход в добровольной игровой форме и, самое главное, безболезненной стрессовой реакции, развиваются элементы творчества и самоанализа, включаются дополнительные резервы личности, обусловленные повышенной мотивацией учащихся. Учащиеся стремятся переосмыслить те или иные понятия с учётом собственного опыта. Оценка знаний в баллах не вызывает стресса, не оскорбляет. Учащийся, оценивающийся по рейтингу, похож на поднимающегося или опускающегося по лестнице. Главное назначение системы рейтингового контроля знаний – это ранжирование по успешности усвоения изученного материала.

С помощью рейтинговой системы предполагается возможным снять не только многие противоречия в контроле знаний учащихся, но и оптимально способствовать решению проблем усиления мотивации к учебной деятельности; показывать динамику успехов и неудач в

процессе обучения; находить оптимальный выход в добровольной форме, которая не вызывает негативной отталкивающей и, самое главное, безболезненной стрессовой реакции. Развитие элементов творчества, самоанализа, включение интеллектуальных резервов личности, обусловленных повышенной мотивацией учащихся, подготавливает почву для постепенного стирания жёстких дистанционных границ между преподавателем и учащимся.

Всё больше школ применяют для контроля образовательных результатов «портфель достижений». На западе его называют «портфолио» и говорят о нём, как об одном из образовательных трендов последнего десятилетия. Более того, утверждается, что школа 21 века – это «школа портфолио» и идея портфолио выступает как один из существенных элементов модернизации образования, происходящий по всему миру. Под модернизацией понимают: приведение системы образования в соответствие с процессами трансформации современной цивилизации, охватившие все сферы жизни, и, прежде всего – мир труда, экономические и социальные условия.

Портфолио – целеустремлённое собрание работ учащегося, его развитие и достижение в одной или более областях учебного плана. Работа над портфолио позволяет ученику всё больше и больше становиться, выражаясь привычным нам языком, субъектом процесса учения, в который входят, наряду с результатом, и процессы оценивания, планирования и рефлексии своего образа жизни.

Таким образом, применяемая сейчас система оценивания далека от совершенства. Её сохранение связано лишь с укоренившимися традициями и привычками. Она далеко не всегда выполняет мотивирующую и стимулирующую функцию.

Поэтому возникает необходимость поиска новых решений, что приводит к расширенному обзору усвоения образования. Начиная путь с детского сада, заканчивая личностным индивидуальным развитием, специфика оценивания сохраняется на долгие годы, она лишь только обогащается новой информацией, усовершенствуется и приводит к новому пути развития, это может быть связано с тем, что дети очень быстро развиваются, высокий профессиональный рост запрашивает новые рамки получения образования, и обучение на данном этапе развития очень доступное для всех! Десятибалльная система оценивания, бально-рейтинговая система, результаты «портфеля обучения» – это новые усовершенствования в процессе обучения, позволяющие ребенку мотивировать более успешно свою учебную деятельность, быть успеваемым, расширенно мыслить и стремиться к чему-то большему.

**ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМ
ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В МУНИЦИ-
ПАЛЬНОМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ
АГАПОВСКОЙ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ШКОЛЕ № 1 ИМЕНИ П. А. СКАЧКОВА**

СИСИНА Е. А.

с. Агаповка Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное
учреждение Агаповская средняя общеобразовательная
школа № 1 им. П. А. Скачкова

Существенные изменения в социально-экономическом устройстве России требуют реформирования системы образования. Новому тысячелетию нужна новая современная система образования, которая бы удовлетворяла требованиям государства и общества.

К актуальным задачам методической работы в школе относят: совершенствование учебных планов и программ; отработку и обновление содержания учебных предметов, совершенствование методики, повышение эффективности проведения всех видов учебных занятий; подготовку учебно-методических материалов, отвечающих современному состоянию науки, требованиям педагогики и психологии; совершенствование существующих и внедрение новых форм, методов и средств обучения и воспитания, а также новых обучающих и информационных технологий, создание «творческого поля» для саморазвития педагогических кадров.

Всем известно, что учителю легко и интересно работать с более подготовленными учениками, имеющими явно выраженный познавательный интерес. Именно они быстро и адекватно усваивают педагогическое задание и отвечают на него своими успехами, тем самым наглядно демонстрируя результативность труда учителя. Это стимулирует преподавателя не только в эмоционально-психологическом отношении, успехи учеников, их успеваемость становятся главным критерием оценки труда педагога. Гораздо более сложная педагогическая задача – научить тех учащихся, у которых познавательный интерес, навыки учебного труда развиты недостаточно. Именно решение проблем конкретного ученика требует поиска новых педагогических, методических подходов.

Все вышеперечисленные вопросы самым непосредственным образом соотносятся с необходимостью реорганизации методической работы в школе. Кроме того, с 2005 года администрация школы отмечала угасание энтузиазма у учителей, который был присущ в первые

годы работы. Другими словами, перед руководством встала проблема тимбилдинга, или формирование коллектива, способного эффективно осуществлять и развивать учебно-воспитательную деятельность.

Для решения поставленных задач необходимы новые управленческие решения, которые бы позволили направить усилия каждого педагога и в целом педагогического коллектива на их решение. В связи с этим возникла необходимость в поиске такой структуры образовательного процесса, которая могла бы решать одновременно обе задачи: развитие методического опыта (профессиональной компетентности) педагогов и формирование единого коллектива школы. Учитывая конкретную ситуацию школы, предложили создать школьную методическую службу как определенную структуру, способную решить эти задачи.

Именно деятельность методической службы, которая базируется на интегративных психолого-педагогических, технологических, содержательных подходах, позволяет педагогам выйти за рамки предметных секций, ближе познакомиться с опытом преподавания друг друга.

Основными подразделениями модели методической службы школы являются методический совет (МС), блок вариативного включения педагогов в методическую работу – тематические объединения педагогов (ТО), структура, обеспечивающая индивидуальное повышение методического мастерства, психолого-педагогический консилиум (ППК).

Методический совет координирует всю работу методической службы. В состав методического совета входит заместитель директора по учебно-методической работе, научный консультант, руководители творческих объединений педагогов, ответственный за работу психолого-педагогического консилиума, а также активные члены педагогического коллектива. МС обсуждает наиболее значимые педагогические, методические темы, проблемы, анализирует опыт педагогической деятельности творческих групп и отдельных педагогов.

Тематические объединения педагогов объединяют педагогов на добровольной основе для апробации педагогических идей, разработки и обобщения педагогического опыта, изучения новых педагогических технологий, подготовки к аттестационным мероприятиям и др. Результаты работы тематических объединений служат основой для работы психолого-педагогического консилиума.

Психолого-педагогический консилиум (ППК) обеспечивает психологическое обоснование педагогического процесса, проводит психологическую диагностику учащихся, классных коллективов, уточняет возникающие педагогические проблемы, выносит рекомен-

дации по коррекции деятельности тематических объединений педагогов, которые передаются в методический совет и служат основанием для планирования и организации дальнейшей методической работы.

Таким образом, на исходно-установочном этапе деятельность методической службы школы ориентировалась на выход за пределы предметных секций, что, собственно, и обеспечивало развитие профессионально-коллективистских начал в жизнедеятельности школы.

На организационном этапе деятельности школьной методической службы была интенсифицирована работа всех структурных подразделений. Методический совет школы поставил задачу расширения деятельности всех подразделений. В рамках работы тематического объединения «Учебная интеграция» разработаны и проведены уже не просто интегрированные уроки, учебно-интегрированные дни. Идея интеграция была внедрена во внеклассную и внеучебную деятельность.

Работа тематического объединения «Развитие ОуУН» была интенсифицирована за счет внедрения в учебную практику соответствующих тренингов с привлечением специалистов. Объединение усилий позволило педагогам школы разработать и внедрить в образовательный процесс комплекс взаимосвязанных мероприятий, позволяющий осуществить целенаправленную работу по формированию и развитию умений и навыков у учащихся на протяжении всех лет обучения.

Деятельность объединения «Сохранение здоровья» строилась по нескольким направлениям: целенаправленно внедрялась оздоровительная программа; внедрены практические занятия для соматически ослабленных детей, позволяющих укрепить природные силы организма и т.д. В итоге тематическое объединение «Сохранение здоровья» расширило свою деятельность, объединяя не только педагогов школы, но и развивая контакты с учреждениями района.

В целом организационный этап опытно-поисковой работы показал действительно количественную и качественную динамику процессов, как в методической области, так и в области становления педагогических кадров в качестве педколлектива. Целенаправленная работа педагогического коллектива активизировала личный, профессиональный, творческий потенциал педагогов

На коррекционно-итоговом этапе работы в рамках работы методического совета состоялось обобщение практического опыта всех структурных звеньев методической службы.

В деятельности тематических объединений педагогов просматриваются два основных направления: накопление, осмысление, систематизация педагогами опыта методической работы и расширение внедренческого поля в различные области школьной жизнедеятельности.

Что касается индивидуальных траекторий в методической работе, то и здесь налицо как количественные, так и качественные сдвиги. Учителями был представлен педагогический опыт на самых различных уровнях: школьном, районном: многие из педагогов принимали участие в педагогических чтениях, конференциях. Поэтому в итоге практически все учителя школы оказались вовлеченными в методическую работу.

Деятельность психолого-педагогического консилиума может быть охарактеризована через следующие мероприятия: разработана система «входной» психолого-педагогической диагностики поступающих в школу учащихся; действуют психологические консультации, как для отдельных учащихся, так и для групп школьников, а также для родителей; проводится работа с классными коллективами (группами); систематическая диагностика уровня тревожности, утомляемости учащихся позволят скорректировать организацию не только методической службы в школе, но и даже учебно-воспитательной работы.

На заключительном этапе работы необходимо было выяснить практическую значимость организации методической службы, ее роль и влияние на педагогический коллектив, осмыслить полученные результаты и внести коррективы в организацию дальнейшей работы.

Задачами коррекционно-итогового этапа являлись: изучение изменений, произошедших в ценностно-ориентационном единстве педагогического коллектива, его сплоченности, в состоянии эмоционально-психологического климата, динамики межличностных отношений; уточнение роли методической службы в изменениях, произошедших в педагогическом коллективе. В соответствии с задачами на данном этапе использовались методы: диагностика ценностно-ориентационного единства по тесту М. Рокича, определение уровня групповой сплоченности педагогического коллектива с помощью метода ранговой корреляции Спирмена, изучение психологического климата по экспресс-методике (авт. О. С. Михалюк и А. Ю. Шальто).

Анализ показывает, что на коррекционно-итоговом этапе произошли изменения в направленности ценностных ориентаций педагогов школы. Если на исходно-установочном этапе доминанту ценностных ориентаций составляли индивидуально-личностные качества: здоровье (физическое и психическое), интересная работа, счастливая семейная жизнь, наличие хороших и верных друзей, жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл), то на коррекционно-итоговом этапе наряду с индивидуально-личностными доминировать стали интересная работа, активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность), творчество (возможность творческой дея-

тельности). Неизменными ценностями для членов коллектива остались «здоровье (физическое и психическое)» и «счастливая семейная жизнь», однако появились и такие качества в списке ранжирования, как «активная деятельная жизнь» и «творчество», что позволяет сделать вывод о смещении направленности ценностных ориентаций с личностно-бытовых к профессионально-творческим.

На основании анализа результатов опытно-поисковой работы сделаны выводы:

1. Для эффективности работы современной школ необходима соответствующая методическая работа, отвечающая как современным тенденциям развития системы образования, так и внутренним запросам конкретного образовательного учреждения.

2. Структура методической службы негосударственного образовательного учреждения включает: методический совет, выполняющий установочно-координирующую функцию, групповые и/или индивидуальные формы методической работы, включающие педагогов в собственно методическую работу, психолого-педагогический консилиум, обеспечивающий диагностическую и консультационно-проводительную поддержку всех звеньев методической службы.

3. Содержание деятельности школьной методической службы как особого подразделения включает вопросы не только учебно-методического, но и научно-исследовательского характера, повышает общую профессионально-педагогическую компетенцию учителей, способствует их активизации, творческому саморазвитию, адекватной вписанности в окружающую его корпоративную культуру.

4. Содержание работы методической службы образовательного учреждения способствует развитию ценностно-ориентационного единства педколлектива, формированию благоприятного эмоционально-психологического климата, развитию личных и профессиональных контактов педагогов.

Проведенное исследование в целом показало обширность и многоплановость выбранной темы, поэтому не претендует на исчерпывающее ее раскрытие. Необходимо дальнейшее изучение возможностей методической службы, ее форм, содержания в соответствии с тенденциями развития отечественной системы образования. Дальнейшие исследования могут касаться вопросов разработки методической службы в так называемых кустовых районных объединениях, сопоставления накопленного содержания методической работы в различного типа образовательных учреждениях.

Литература

1. Жуковский, И. В. Оценка эффективности системы управления методической службой в городе [Текст] / И. В. Жуковский // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 1.
2. Ильенко, Л. Структура методической службы в условиях создания новой школы [Текст] / Л. Ильенко // Школа. – 1997. – № 3.
3. Столяров, Г. Методическая служба профобразования: Как выйти из кризиса [Текст] / Г. Столяров // Народное образование. – 1991. – № 6.
4. Блинова, И. К. Организация научно-методической работы в общеобразовательном учреждении [Текст] / И. К. Блинова, М. В. Чикурова // Практика административной работы в школе. – 2004. – № 1.
5. Воронихина, Л. С. Организация методической работы [Текст] / Л. С. Воронихина // Образование в современной школе. – 2003. – № 9.

РАЗДЕЛ 8

Психолого-педагогические факторы повышения качества образования в учреждениях общего и дополнительного образования детей

МОТИВАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСОЗИДАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – ОСНОВА УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА К СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

СЕЛИЩЕВА Е. В.

г. Новый Уренгой ЯНАО, Научно-информационный методический
центр;

БАЛАНДИН В. А.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет физической
культуры спорта и туризма

Обычно психологи и педагоги, говоря о мотивации деятельности учащегося, подразумевают учебную деятельность, совершенно упуская из виду тот факт, что только психически и физически здоровый ребенок способен полноценно усваивать знания. Поэтому мы хотели бы затронуть другой важный аспект мотивации – мотивацию здоровьесозидающей деятельности, под которой мы понимаем создание необходимых условий, стимулирующих деятельность учеников в направлении сохранения и укрепления здоровья, усвоения и развития культуры здоровья и на ее основе формирования здорового образа жизни. Присваивая одну из главных ролей в обучающем процессе мотивации здоровьесозидающей деятельности мы основываемся на теорию мотивации Ф. Герцберга о ведущем месте в мотивации потребностей человека, поскольку считаем, что на данном этапе развития человечества установка на здоровый образ жизни является главной потребностью [10]. А если же эта установка не главная для учащегося, то задача школы – сделать ее таковой. Государство ставит перед педагогами данную задачу посредством национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», определяя одним из шести основ-

ных направлений – сохранение и укрепление здоровья школьников [5]. Таким образом, перед системой образования стоит конкретная цель создания комфортных психологических и физических условий обучения в школе с индивидуальным подходом, минимизирующим риски для здоровья в процессе обучения. Вышесказанное предполагает установление баланса между образовательной средой школы и физиологическими процессами детского организма, которые отличаются в каждой возрастной группе. Создание такого баланса не является простой задачей, особенно в адаптационный период перехода учащихся на разные ступени обучения. В педагогических кругах особенно трудным признается период перехода учащихся из начальной школы в среднюю, который обусловлен совпадением множества негативных для здоровья учащихся факторов [6; 7].

Считается, что правильно подобранные физические упражнения могут выступать в роли здоровьесберегающих факторов в переходной период из начальной школы в среднюю и сопутствовать бескризисной адаптации учащихся к обучению [7]. Развивая данную мысль, мы будем говорить о здоровьесозидании как о более перспективном способе решения проблемы здоровья школьников, чем здоровьесбережение. Здоровьесозидательные задачи в отличие от здоровьесберегающих менее ограничены и соответствуют базовым физиологическим потребностям растущего организма школьника, предполагают формирование здоровья в школьном учебно-воспитательном процессе и обучение навыкам и привычкам здорового образа жизни, формирование ценностного отношения к собственному здоровью. Как известно по данным медиков, здоровье школьника лишь на 10 % зависит от качества медицинской помощи и обслуживания, но на 50 % – от образа жизни самого человека [8].

Если здоровьесберегающий подход относится больше к задаче педагогов школы, направленный на то, чтобы максимально предотвратить действие на организм школьника заведомо неблагоприятных влияний, то здоровьесозидательный подход является в конечном итоге задачей самого ученика [9].

В процессе здоровьесозидательной деятельности включаются все познавательные, морально-нравственные, эмоциональные и волевые функции ученика, что, несомненно, положительно влияет на его адаптационные способности. Известно, что основными формами проявления адаптационных затруднений являются нарушения эмоционально-волевой сферы, трудности в социальных контактах и учебно-познавательной деятельности, нарушения поведения и ухудшение общего самочувствия ребенка [1]. Поэтому, школа, создавая условия,

побуждающие ученика к здоровьесозидающей деятельности, также создает условия, благоприятствующие безболезненной адаптации учащегося к обучению на разных ступенях школы.

Важнейшим аспектом здоровьесозидания является физическая культура. Только, по нашему мнению, в русле требований инициативы «Наша новая школа», обучение учеников младших классов рационально организовать не по комплексной программе физического воспитания, а по индивидуальным программам, рассчитанным на развитие двигательных качеств конкретного ученика. При таком обучении успех индивидуальных достижений подростка будет выступать как стимулирующее педагогическое воздействие. Особенно это важно в младшем подростковом возрасте (4-5 класс) для утверждения себя в глазах сверстников и учителей.

Также мы придерживаемся мнения ученого М. Д. Кудрявцева, что при развитии двигательных качеств ученика эффективно применение теории учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова [3]. Согласно этой теории своеобразие потребностно-мотивационной основы подлинного учения состоит в том, что субъект направлен при этом на изменение и преобразование самого себя, способов и средств своей собственной жизни. Данная позиция как нельзя близка к созиданию собственного здоровья, итогом которого является общее психическое развитие и формирование личности младшего школьника в целом.

В отличие от традиционной методики физического воспитания, основанной на заучивании двигательных действий, суть идеи применения теории учебной деятельности при обучении двигательным действиям младших школьников состоит в применении теории развивающего обучения, а именно – учебных задач. Задача учителя физической культуры сводится при этом к формированию умений младшего школьника воспринимать учебную задачу и выполнять учебные действия. Учебные задачи, благодаря природной любознательности ребенка, способны привить интерес к предмету физическая культура. Эффективность физического воспитания существенно повысится, если будет повышен уровень положительной мотивации к систематическим занятиям физической культурой, что предполагает развитие мотивации к здоровому образу жизни [4].

Конечно, введение обучения физической культуре по индивидуальным программам в младшем подростковом возрасте требует определенных педагогических и административных усилий, поскольку предполагает не только разработку новых программ с еще не изученной областью применения теории учебной деятельности в обучении

двигательным действиям, а также создание необходимых условий в материально-техническом плане, наличие в образовательном учреждении необходимого числа педагогов физического воспитания и даже увеличение количества часов, рассчитанных на предмет в 2-3 раза. Однако эта задача стоит того, чтобы над ней поработать, так как речь идет не только о здоровье конкретного индивида (что само по себе является ценностью), а о здоровье нации в целом. При правильной организации обучения физической культуре на раннем этапе, здоровьесозидание может стать правилом жизни и в последующем. Здоровьесозидательные технологии направлены не только на укрепление здоровья школьника, улучшения его морально-нравственных качеств, но также способны поменять мотивационные установки на учебную деятельность. В свою очередь, от того, насколько сильна мотивация, зависят также его самочувствие и настроение, а это – одно из неперемных условий успешной деятельности.

Литература

1. Герц, Е. Н. Психологическая адаптация учащихся 1-х классов [Текст] / Е. Н. Герц, Е. А. Кутузова // Завуч начальной школы. – 2008. – № 4. – С. 59–66.
2. Кудрявцев, М. Д. О концепции обучения младших школьников [Текст] / М. Д. Кудрявцев // Физическая культура в школе. – 2003. – № 6. – С. 15–17.
3. Малинаускас, Р. К. Мотивация занятиям физической культурой у юношей старших классов [Текст] / Р. К. Малинаускас, Ш. А. Шнирис, Ж. Вазне // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 1. – С. 18–20.
4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Текст], утвержденная президентом РФ 21.01.2010.
5. Письмо Министерства образования РФ [Текст] от 21.05.2004 № 14-51-140/13 «Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования – на основную».
6. Селищева, Е. В. Средства физической культуры как доминирующий фактор адаптации учащихся начальных классов к обучению в средней школе [Текст] / Е. В. Селищева, В. А. Баландин // Образование в начале XXI века: региональный аспект: материалы четвертой межрегиональной научно-практической конференции / сост. – к.п.н., доц. А. А. Огарков; под ред. д.п.н., проф. Л. А. Коробейниковой и к.п.н., доц. А. А. Огаркова. – Вологда : ВРО ОДО «МАН «Интеллект будущего», 2010. – С. 81–86.
7. Чуркин, С. Г. Организация процесса формирования здоровьесозидательных технологий в начальной школе

го образа жизни у младших школьников при изучении физической культуры [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. Г. Чуркин. – Ульяновск, 2005. – 194 с.

8. Ярышкина, Ю. А. Субъектно-авторская позиция учителя в использовании оздоровительных технологий / Ю. А. Ярышкина, В. К. Спирин // Физическая культура в школе. – 2008. – № 2. – С. 45–47.

9. Herzberg, F. I. One more time: How do you motivate employees? [Text] / F. I. Herzberg // Harvard Business Review. – Sep/Oct 1987. – Vol. 65. – Issue 5. – P. 109–120.

СПЕЦИФИКА УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ИСТОРИЧЕСКОГО КРАЕВЕДЕНИЯ

САПУНОВ А. В.

г. Черняховск Калининградской обл., Черняховский Педагогическо-
Индустриальный колледж

Социально-экономические преобразования, происходящие в стране, обусловили существенные изменения в деятельности сельской школы, состояние и уровень которой сегодня определяется тем, что она является главным фактором жизнеспособности, сохранения поселка, села, деревни.

В настоящее время в Российской Федерации из общего количества общеобразовательных школ более 80 % сельских. Здесь обучается 31 % школьников и работает 39 % педагогов. [7, с. 55].

Согласно Закону об образовании (ст. 19) стандарт образования должен выдерживаться одинаковый как для сельских, так и для городских школ. В то же время содержание и организация учебно-воспитательного процесса в сельской школе в значительной степени определяется комплексом объективных и субъективных факторов, обуславливающих специфику ее функционирования и перспектив развития, специфику профессиональной деятельности сельского учителя.

Специфика сельской школы определяется не только совокупностью объективных факторов, которые предоставляют лишь потенциальные возможности улучшения учебно-воспитательной работы с сельскими школьниками и успешное осуществление которых во многом зависит от разумного использования их в конкретных условиях. Данная специфика определяется также и преимуществами осуществления педагогической деятельности на селе, а именно:

1) более характерным, заметным проявлением лучших традиций народной педагогики, некогда стройной системы воспитания сельского жителя. В городах, особенно крупных, такие традиции практически не используются в силу смешения национальных особенностей жителей, отрыва от исторических корней;

2) достаточно четким представлением учителей о детях, условиях их жизни и быта, отношениях в семье, среди сверстников и т.п.;

3) близостью к традициям, большей, чем в городе, силой общественного мнения, авторитетом педагогов, особенно тех, кто работает на селе многие годы и воспитал не одно поколение сельских жителей [4, с. 43-45].

К числу факторов, затрудняющих организации учебно-воспитательной работы с сельскими школьниками, следует отнести малокомплектность и малочисленность большинства сельских школ. В большинстве из них нет параллельных классов, а во многих начальных школах существуют класс-комплекты. Поскольку в соответствии с Законом РФ «О социальном развитии села» на селе начальные школы могут открываться даже при наличии одного ученика, количество таких школ по стране весьма значительно [7, с. 57].

В отличие от городских школ, микрорайон обслуживания сельской школы намного обширнее, для средних он может составлять десятки квадратных километров.

Демографические изменения на селе ведут к постоянному увеличению числа малокомплектных сельских школ. Условия их работы чрезвычайно сложны и для учителя и для ученика. Организация образовательного процесса в таких школах по типу больших городских учебных заведений теряет свою эффективность, поскольку здесь складывается особая практика обучения и воспитания детей.

Обучение в сельских школах позволяет реально осуществлять индивидуальный подход к ученику. В то же время в малочисленном классе зачастую отмечается повышенное чувство тревожности, психологические эмоциональные, а иногда и интеллектуальные перегрузки учащихся, что связано с постоянным контролем и оценкой знаний учащихся. К отрицательной специфике малочисленной сельской школы можно отнести также отсутствие особой эмоциональной психической атмосферы, свойственной учебной работе большого коллектива учеников. В таких школах зачастую ограничено деловое, информационное и эмоциональное общение детей, практически отсутствует состязательность учеников в овладении знаниями. Трудности возникают также с формированием коллективистских, нравственных качеств личности

учащихся, организаторских, коммуникативных способностей, нередко отсутствуют лидеры.

Немалую проблему для педагогических коллективов сельских школ представляет также реализация принципа вариативности в обучении по разноуровневым учебным программам. Это особенно сказывается на программах изучения предметов, предназначенных для профильного, углубленного обучения.

Особые условия функционирования сельской школы связаны не только с малым числом учащихся, но и обусловлены спецификой педагогической деятельности сельского учителя. Прежде всего, необходимо отметить существенные различия в содержании и характере учебных поручений сельских и городских учителей. В городских школах с несколькими параллельными классами вся учебная нагрузка учителя, как правило, состоит из учебных занятий по одному предмету; учителей, преподающих 2-3 предмета, в них единицы. В то же время более половины учителей малокомплектных сельских школ, кроме своей специальности, ведут занятия по нескольким другим дисциплинам, по которым зачастую не имеют специальной подготовки. Большинство учителей сельских школ имеют учебную нагрузку намного больше установленных норм. Больших затрат времени требует от сельского педагога подготовка к занятиям в вечерних (сменных) общеобразовательных учреждениях, которые в условиях сельской местности обычно функционируют на базе дневных школ.

В условиях сельской школы значительно сложнее дела с повышением квалификации учителей, обменом опытом учебно-воспитательной работы. Учительские коллективы сельских школ в среднем насчитывают 12-15 человек (городские 35-40). Поскольку в таких школах, как правило, учителя-предметники представлены в единственном числе, то организовать внутришкольные методические объединения невозможно. Сложнее сельским педагогам поддерживать связь с различными методическими службами, библиотеками. В силу этого повышается роль самообразования в формировании педагогического профессионализма сельского учителя.

Данные различных обследований показывают, что у сельских учителей значительно больше времени уходит на организацию внеклассной работы и классное руководство. Недостаточное количество на селе внешкольных детских учреждений приводит к тому, что вся внеучебная деятельность учащихся проводится под руководством и силами самих работников школы [3, с. 78].

Сельская школа (основная и полная) имеет более обширный, чем городская, микрорайон педагогической деятельности. Как прави-

ло, микрорайон деятельности сельской школы включает от двух до десяти и выше населенных пунктов, где проживают учащиеся школы. Особенностью микрорайона сельской школы является совпадение его с административной территорией сельского муниципального образования, производственной территорией сельхозпредприятия, территориальная разобщенность населенных пунктов, их удаленность от школы. Организация подвоза учащихся к школе – серьезная проблема, от решения которой во многом зависит четкая организация образовательного процесса. Данная ситуация, с одной стороны, ставит педагогические коллективы сельских школ перед необходимостью внедрения действенных механизмов педагогического влияния на большое социальное пространство жизнедеятельности учащихся, с другой, заставляет учитывать эту ситуацию в организации дополнительного образования, трудовой и досуговой занятости учащихся во второй половине дня [9, с. 18].

Школа как организатор образования и социум взаимно детерминированы. Единое, целостное образовательное пространство предполагает межинституциональные связи, взаимодействие всех образовательных сфер, взаимоотношения образования и социально-культурной среды, социума, проявляющиеся как в развитии личности на всех ее возрастных этапах (в онтогенезе), так и в каждый конкретный момент ее состояния во всех сферах жизнедеятельности [9, с. 34].

Важной характеристикой образовательной среды является её интенсивность – структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности социально-образовательной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления. Значимым параметром социально-образовательной среды является и ее творимость, или авторство субъектов в создании этой самой среды. Это авторство проявляется в реальной возможности ребенка, педагога, любого жителя участвовать в создании всех компонентов социально-образовательной среды – образовательного, деятельностного, предметного, социального, временного, или хотя бы возможность свободного выбора из многообразия сред той, которая в данный момент является наиболее созвучной данному человеку [5, с. 43].

Образование является на селе важнейшим условием сохранения и развития культуры. И это, в первую очередь, определяется содержанием образования в сельской школе, где поддерживаются традиции местного населения, живущего в определенном регионе страны, его обычаи, наследие.

Роль сельской школы в воспитательном пространстве определяется рядом существенных факторов и условий:

- тип самой школы, её специфика как образовательного учреждения (начальная, полная, основная). Содержание и характер связи школы с социумом (ближайшим и отдаленным);
- целевые образовательно-воспитательные установки, ориентиры школы, а также педагогические традиции школы, района, области;
- кадровый педагогический потенциал;
- географическое положение школы, отдаленность от городских, социально-культурных центров, средств сообщения;
- ведущий тип производства и хозяйствования в селе, где расположена школа. Различия условий, возможностей реализации воспитательного потенциала ведут к многообразию вариантов её воздействия на воспитательное пространство сельского социума и его функционирование [1, с. 7].

Сельская школа обеспечивает культурный процесс в своем поселении через организацию культурной деятельности детей, многие из которых после окончания школы остаются жить и работать в селе. Принято считать, что жители села (взрослые и дети), проживающие в относительно закрытой образовательной среде, вдали от культурных центров, не обладают культурными навыками, знаниями, опытом [6, с. 23].

Различия условий, возможностей реализации воспитательного потенциала ведут к многообразию вариантов её воздействия на воспитательное пространство сельского социума и его функционирование.

Взаимосвязь и взаимозависимость сельской школы и общества проявляется также в том, что школа на селе призвана осуществлять образование, адекватное потребностям сельского социума, а значит потребностям сельскохозяйственного производства, социальной сферы села, потребностям сельской семьи и личности. Поэтому школа является динамичной образовательной структурой сельской социальной среды, вынужденной изменяться в соответствии с изменениями социальных и экономических основ общественной жизни [2, с. 123].

Исходя из комплексного анализа состояния массовой сельской школы России, можно выделить социально-педагогические противоречия, характерные для современной ситуации в системе общего образования на селе.

1. Углубляется социально-педагогическое противоречие между возрастающими требованиями современной жизни к уровню и качеству общеобразовательной, общекультурной, трудовой, сельскохозяйственной и нравственной подготовки выпускника сельской школы и ограниченностью образовательных возможностей сельской школы, не способной вооружить ученика конкурентоспособным образованием.

2. В последние годы складывается устойчивая тенденция: состояние работы сельской школы и качество образования стали более зависимыми от региональных факторов, в частности от экономического положения региона, в котором школа функционирует; от политической воли и профессиональной компетентности руководителя субъекта Федерации, глав муниципальных образований, сельских поселений в сфере образовательной политики; от экономического положения сельхозпредприятия, расположенного на территории сельского округа, и состояния там социальной сферы, от уровня научно-методической помощи сельской школе со стороны региональных и федеральных органов управления образованием.

3. Наблюдается острый конфликт между новыми образовательными потребностями личности, семьи, общества и реальными условиями работы большинства сельских школ, не соответствующими современным требованиям и не отвечающими интересам учащихся, которые живут в XXI веке.

На сегодняшний день, система образования России находится в состоянии модернизации. Особое внимание уделено сельской школе и реформированию аграрного сектора страны. Для обеспечения доступности и достижения высокого качества общего образования для граждан, проживающих в сельской местности разработан комплексный подход (реструктуризация сети сельских школ), в котором учитывается особый социально-культурный статус сельской школы, национальные и демографические особенности российских регионов, накопленный позитивный опыт и традиции сельского образования.

Школа на селе решает задачу базового общего среднего образования детей, а также выполняет ряд иных функций (как для учащихся, так и для взрослого населения): социально-педагогические, социально-культурные, культурно-образовательные и пр.

Школа является «селообразующим» фактором, связующим центром основных структур сельской сферы. В некоторых селах ее можно назвать даже координатором и главным двигателем прогресса в сельской местности, являясь культуросберегающим центром, главным образовательным институтом. Школа представляет собой площадку по реализации и удовлетворению потребностей и учащихся, и взрослого населения. Это и организация дополнительного образования (различные факультативы, секции, кружки), досуга (организация и проведение различных мероприятий, конкурсов, праздников), социально-психологическая помощь, социальная деятельность (трудовые отряды, помощь ветеранам), материальное оснащение (компьютерный класс, спортивный зал, столовая).

Процент выпускников, оставшихся в родном селе выше в тех селах, где сотрудничество школы и сельского хозяйства наиболее сильно. Закрепляемость выпускников ниже, чем богаче экономическое состояние села.

Сельская школа как воспитательный институт всегда осознавала жизненную потребность в налаживании контактов между школой и селом, по возможности укрепляла эту связь. Практика показала, что установление сотрудничества – процесс многосложный, двусторонний, длительный, зависящий от многих факторов. Главный из них – иницирующая роль школы. Там, где сотрудничество состоялось и стало нормой взаимодействия школы и села, произошло взаимообогащение друг друга, которое, прежде всего, положительно сказалось на социализации детей.

Все вышеизложенные проблемы порождают специфику формирования учебно-исследовательской культуры в сельской школе на уроках исторического краеведения. Надо сказать, что сельская школа в Калининградской области несколько отличается от сельской школы в центральной России. В частности, из-за особенностей географического положения области, то есть более плотного и близкого расположения городов, сельские школы нашей области не являются настолько обособленными от городской жизни как такие же школы в России.

Литература

1. Гаврилин, А. В. Воспитательное пространство сельского района как поле диалога субъектов воспитания / Воспитательное пространство сельской школы как объект педагогического анализа [Текст] / Под ред. Бочарова В. Г., Борисенков В. П. и др. – М. : АСо-ПиР, 2000. – С. 7.
2. Гурьянова, М. П. Кадры сельской школы России [Текст] : монография / М. П. Гурьянова, Т. В. Пальчикова. – М. : ИПСР РАО, 2003. – 176 с.
3. Гурьянова, М. П. Сельская школа и социальная педагогика [Текст] : пособие для педагогов / М. П. Гурьянова. – Минск : Амалфея, 2002. – 448 с.
4. Исаев, Ю. Психолого-педагогическая культура сельской школы [Текст] / Ю. Исаев // Народное образование, 1999. – № 7–8. – С. 43–45.
5. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1999. – 350 с.

6. Лукина, А. К. Социальная педагогика как педагогика среды [Текст] : учеб. пособие / А. К. Лукина. – Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2005. – 278 с.
7. Мижериков, В. А. Введение в педагогическую профессию [Текст] / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М., 1999.
8. Село и школа [Текст] – М. : Эврика, 2005.
9. Школа – культурный центр. Новые ценности образования [Текст] – М., 2004.

ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ И НАРОДНОЕ ИСКУССТВО КАК ФАКТОР ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ И ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

МАЛЬЦЕВА Л. В.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Идейное, трудовое и эстетическое воспитание молодого поколения, формирование гармонически развитого и творчески активного человека всегда было и остается одной из важнейших задач общеобразовательной школы. Народ всегда стремился воспитать в молодом поколении глубокое уважение к знаниям, а знания, накопленные старшими, бережно передавались подрастающим поколениям. В содержании многих обрядов, сказок, песен, пословиц, поговорок, фольклора отражено благотворное влияние на становление личности человека. В народной педагогике цели и средства нравственного трудового воспитания всегда тесно связывались с эстетическим аспектом. Старшие всегда учили не только видеть прекрасное, но и ценить его. Приобщение школьников к этому миру происходит на протяжении всего обучения его в школе. Сначала ребята просто воспринимают окружающие их предметы, затем, как правило, под руководством учителя изготавливают свои творческие работы.

Искусство оказывает на школьников огромное влияние, рождает и углубляет в них благородные, высоки чувства, активно формирует эстетическое отношении к окружающей действительности. Народное и декоративно-прикладное искусство вводит ребят в поэтический мир образа, обогащает их художественное восприятие, развивая их фантазию и воображение. Произведения народных мастеров, будь то резная ложка или чашка, детская мебель, украшенная росписью всегда празднична, нарядна и в то же время строго утилитарна. Художественно исполненная вещь учит школьников ценить труд мастера, и они

начинают познавать искусство, призванное вносить радость в повседневную жизнь, украшать ее, учатся понимать творческую мысль художника, воплощенную в простом и ясном образе. Декоративно-прикладное и народное искусство близко восприятию школьников: оно дает богатую пищу их воображению, активно содействует формированию эстетических переживаний.

Нужно развивать и поддерживать народные промыслы. Это нужно, прежде всего, во-первых, формы народного искусства рождаются естественно и закономерно, они шлифуются и отбираются столетиями, а потому являются безошибочными образцами для верного направления и развития эстетического и художественного вкуса школьников. Для этого на первом этапе воспитания и обучения, целесообразно широко использовать лучшие образцы народного творчества и на их основе формировать профессиональные навыки и умения. Во-вторых, в условиях общеобразовательной школы целесообразно больше времени в учебном процессе отводить декоративно-прикладному и народному искусству.

Изучение народного искусства, собирание образцов, освоение технологии изготовления традиционных изделий – один из интереснейших и наиболее плодотворных видов работы со школьниками. На уроках изобразительного искусства учащиеся не только приобретают определенную сумму знаний и навыков, но и систематически знакомятся с лучшими образцами творчества народных умельцев. Поэтому так важно не ограничиваться знакомством школьников с искусством родного края, а, постепенно расширять их кругозор, вовлекать их в общение с искусством всего народа, с искусством других стран. При соблюдении этого условия искусство вообще, и, в частности, декоративно-прикладное и народное искусство выступает средством идейного патриотического и интернационального воспитания школьников.

Знакомство школьников с изобразительным, декоративно-прикладным и народным искусством своего края способствует более глубокому освоению краеведческого материала, литературы, истории, географии. Приобретая навыки общения с произведениями декоративно-прикладного искусства сначала на близких, наиболее доступных образцах, школьники постепенно подходят к правильному пониманию и оценке сложных явлений художественной культуры. Таким образом, декоративно-прикладное и народное искусство выступает эффективным средством идейного и эстетического воспитания школьников.

Полноценное эстетическое воспитание может, быть осуществлено только когда сам учитель будет обладать, высокой художествен-

ной культурой, большим профессиональным багажом, тонким эстетическим вкусом. Огромное значение имеет воздействие декоративно-прикладного и народного искусства на формирование тех качеств, которые необходимы школьникам при выполнении своих работ. Общение с миром народного искусства, сокровищницей национальной культуры способствует, укреплению национальной культуры и патриотических чувств, любви к родному народу, гордости за него и его культуру.

Одним из них является создание в процессе обучения декоративно-прикладному искусству многообразных ситуаций, моделирующих вариативные условия деятельности. Упражнения имеют еще и то преимущество, что дают возможность школьникам изучать навыки изобразительной грамоты по декоративно-прикладному и народному искусству, которых они первоначально в своей работе не знали. Благодаря этим навыкам, оказывается, возможно, использование их не только по его прямому назначению, но и по аналогии.

Известно, что творческое воображение, каким бы на первый взгляд оно ни казалось, рождается в результате сложного взаимодействия школьника и действительности. В процессе обучения происходит изменения опыта школьника: его знания расширяются, содержание понятий обогащается. Декоративно-прикладное и народное искусство – это воплощение многовекового коллективного опыта народа и неисчерпаемая сокровищница красоты – таит в себе громадные, еще далеко не исчерпанные резервы эстетического воспитания: 1) систематическое приобщение школьников к декоративно-прикладному и народному искусству активно способствует формированию у них эстетического вкуса, понимания истинно прекрасного, умения отделить красоту от красивости, подлинно художественное – от подделок и стилизации; 2) декоративно-прикладное и народное искусство помогает воспитанию школьников в духе глубокого уважения к лучшим национальным традициям, в духе патриотизма; 3) занятия декоративно-прикладным и народным искусством, как составная часть не только в эстетическом, трудовом, но и художественном образовании школьников и развитии творческого воображения; 4) собирание и изучение произведений народного искусства, создание творческих работ на основе творческой переработки его лучших традиций, как правило, вызывает большой интерес у школьников. Широкое использование искусства своего края придает эстетическому воспитанию и образованию школьников необходимую конкретность и действительность. Незнание декоративно-прикладного и народного искусства, неумение творчески использовать его опыт (богатство видов жанров,

техники, изобразительных и орнаментальных форм, знание и ощущение материалов).

Особую роль в формировании эстетического воспитания школьников в современном обществе играет изобразительное, декоративно-прикладное и народное искусство, воздействуя на школьников, обогащает не только эмоционально – чувственную сферу, но и способствует обретению необходимых практических умений, накоплению профессиональных навыков, самовыражению личности. В процессе общения школьников с изобразительным искусством приобретается и накапливается эстетические отношения в освоении знаний, умений и навыков, необходимых в дальнейшей жизни.

Сегодня в школах на уроках предметов эстетического цикла, в лучшем случае осуществляется изучение художественного материала, фактически без внимания остается его эстетическая сущность. Не раскрываются глубоко форма и формирование, не решается задача формирования личности с активным эмоционально оценочным отношением к изобразительному искусству. Все это требует преодоления противоречия в художественном образовании и воспитании в школе: 1) формирование художественно-образного мышления, практической деятельности; 2) воспитание и развитие творческих способностей, изобразительных навыков и эстетического отношения к действительности, к искусству, к явлениям художественной культуры, к народным художественным традициям; 3) обучение основам изобразительной грамотности; 4) приобщение к наследию отечественного и мирового искусства.

Концепция исследования основывается на убеждении, что без формирования у школьников эстетического отношения к действительности, включая изобразительного искусство и декоративно-прикладную композицию, невозможно решить основные задачи эстетического воспитания подрастающего поколения, сформировать духовно-ценностные качества личности ребенка. Решение этих задач возможно на основе целостного, системно-структурного, личностного и комплексного подхода к эстетическому воспитанию школьников. Осуществление указанных подходов обеспечит решение проблемы формирования культурной, духовно богатой, гармонично развитой личности школьников, через раскрытие использования художественной стороны, специфики образного языка, изобразительного, декоративно-прикладного и народного искусства. И тогда, все те великие, гуманные идеи, войдут в душу ребенка огромной духовной силой, станут частью его внутреннего мира, питательной средой его дум, чувств, поступков.

В соответствии с этим происходит возрождение ценностей и традицией национальной культуры конкретного региона, формирование его ценностного потенциала становится более реальным и закономерным. К сожалению, эстетическое воспитание и художественное образование в школе отличается отсутствием единых принципов обучения.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ

ТРЕПЛИНА О. Ф.

г. Волгоград, Волгоградский государственный педагогический университет

Естественным генетическим прообразом современных представлений компетентностного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. В этой связи, компетенции рассматриваются как сквозные, вне- над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения [1].

Образовательная компетенция понимается как «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности» (А. В. Хуторской). В этой связи, образовательные компетенции дифференцируются по тем же уровням, что и содержание образования :

- ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержания);
- общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области);
- предметные (формируемые в рамках отдельных предметов).

Как отмечает О. Е. Лебедев, компетентностный подход к определению целей школьного образования даёт возможность согласовать ожидания учителей и обучаемых. Определение целей школьного образования с позиций компетентностного подхода означает описание возможностей, которые могут приобрести школьники в результате

образовательной деятельности, прежде всего, это решение различных жизненных проблем.

Способность решать проблемы не сводится к освоению определённой совокупности умений. Эта способность имеет несколько составляющих: мотивы деятельности; умение ориентироваться в источниках информации; умения, необходимые для определённых видов деятельности; теоретические и прикладные знания, необходимые для понимания сущности проблемы и выбора путей её решения [3].

Эти общие положения и определяют возможности различных учебных предметов в формировании компетенций школьников.

В тоже время они определяют необходимость компетенции учителя в адаптации содержания обучения к условиям компетентного подхода. В эту компетенцию входит умение учителя выделить компетенции ученика, необходимые и формируемые в процессе обучения данному предмету. Рассмотрим сказанное на примере обучения школьников решению задач. Прежде всего, учитель выделяет компетенции, необходимые школьникам для успешного выполнения этой деятельности и обеспечивает принятие учениками цели овладения этими компетенциями:

1. Научиться учиться, то есть научиться решать проблемы в сфере учебной деятельности, в том числе: определять цели познавательной деятельности, выбирать необходимые источники информации, находить оптимальные способы добиться поставленной цели, оценивать полученные результаты, организовывать свою деятельность, сотрудничать с другими учениками.

2. Научиться высказывать различные идеи, методы, способы решения задач.

3. Научиться понимать общую ситуацию, описанную в задаче, осознавать связи и отношения объектов задачи, моделировать эти связи и отношения

4. Научиться определять, однозначно ли сформулирована задача, не содержит ли она избыточных или противоречивых данных, достаточно ли данных для её решения (такие задачи встречаются ученикам крайне редко).

5. Научиться следить за тем, чтобы использовать все известные данные, учитывать все наложенные условия.

6. Научиться целостно представлять все свойства математических объектов задачи с целью выбора необходимых по условию и ходу решения задачи.

7. Научиться преобразовать искомые данные.

8. Научиться прогнозировать результат и возможность последующих действий.

9. Научиться обосновывать правомерность и полноту хода решения задачи, задаваться вопросом: «Нельзя ли решить задачу рациональнее?».

10. Научиться изменять условия и требования задачи, решать ее вариации.

11. Научиться записывать ответ в соответствии с условиями и требованиями задачи.

Далее учитель выбирает методы и средства организации процесса решения задач, обеспечивающего выработку у учеников необходимых компетенций. Так например, усвоив теорию, ученики погружаются в решение задач, тексты которых не подсказывают метод и логику их решения. В этом случае ученик попадает в ситуацию, когда ему необходимо высказать и проверить ни одну идею решения, привыкая к тому, что решение задачи не всегда «лежит на поверхности».

Особую роль в процессе обучения решению задач имеют такие задачи, ответ которых при разных условиях рассмотрения данных будет различным. Развитие задачной ситуации в такой задаче имеет несколько вариантов, которые ученик должен рассмотреть.

Осознанию того, что задачи могут решаться различными способами, различными методами, имеющими свои достоинства и недостатки, способствует решение даже простых задач различными способами с последующим их анализом, что в тоже время обеспечивает усвоение разнообразных методов решения задач, условий их применимости.

Необходимо обратить внимание на одно условие: различие между понятиями «задача» и «проблема» характерно для русского языка. В английских источниках по компетентностному подходу такого различия не производится, в переводе эти различия не улавливаются. В англоязычной психологической и педагогической литературе под именем задачи фактически используются проблемы [2].

Проведенный анализ показывает, что критерии, определяющие компетентность человека в решении проблем и ученика в процессе решения математических задач оказываются идентичными. При решении проблемы (задачи) ученик должен:

Проанализировать ситуацию (надо ли ее разрешать), переформулировать ее в проблему; быстро и точно ставить (принимать) цели действия. Здесь речь идет о «значениях и смыслах» в процессе решения задачи учеником. Понимания учеником роли задачи в процессе обучения математике для получения новых для ученика знаний, уме-

ний, самосовершенствования. Принятие необходимости решения задачи как лично значимой проблемы для себя.

Анализ условия задачи предполагает овладение элементарными исследовательскими умениями: выделить объект и предмет задачи, выделить связи и отношения – создать модель (схему, чертеж, рисунков и т.п.). Сформулировать идею (гипотезу) решения задачи.

1. Структурировать процесс решения: вопрос задачи – цель. В соответствии с ней выделить подзадачи решения.

2. Определить теоретическую базу решения данной задачи, определить недостающие данные для ее решения, выяснить, как могут быть получены эти данные, возможно ли их получить или на данном этапе задача неразрешима.

3. Искать средства, составлять различные планы решения, найти оптимальное, рациональное решение.

4. Совершать реальные действия, осуществить доказательное решение задачи. Получить результат и защитить его.

5. Проанализировать пути получения результата, исследовать возможные варианты, частные случаи, критерии существования решения и т.п.

6. Проанализировать «смысл и значение» задачи относительно содержания математического знания для дальнейшего изучения математики другими, для себя лично.

Особенностью компетентного подхода при обучении школьников решению задач является то, что осуществляется постоянное отслеживание в области развития и личностного совершенствования каждого ученика. Такая система контроля обеспечивает рефлексивные процессы в личности ученика: размышление о себе, анализ своих знаний и поступков, критичность по отношению к себе, осмысление собственной поисково-творческой, учебной деятельности.

Решение проблем – главная ключевая компетентность. Овладение учителями таким подходом к организации решения задач обеспечивает возможность приобретения опыта формирования компетентности ученика в области разрешения различных жизненных проблем.

Литература

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910m>.

2. Каспржак, А. Становление ключевых компетентностей и результаты традиционного обучения (Размышления по материалам проекта: «Модернизация образования: перспективные разработки»)

[Электронный ресурс] / А. Каспржак, К. Митрофанов, К. Поливанова.
– Режим доступа: http://ippd.univers.krasu.ru/bibl/pedagog_razvitiie/p9.

3. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании
[Текст] / О. Е. Лебедев // Школьные технологии – 2004. – № 5.

О НЕОБХОДИМОСТИ СОЗДАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА ПРЕДМЕТОВ МЕДИКО- БИОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА В УСЛОВИЯХ УЧИЛИЩА ОЛИМПИЙСКОГО РЕЗЕРВА

ЦУРАНОВА И. В.

г. Москва, Училище олимпийского резерва № 2

Специфика обучения в Училище олимпийского резерва заключается в том, что многие учащиеся являются активно выступающими спортсменами в различных видах спорта. При таком насыщенном стиле жизни традиционный процесс обучения оказывается затруднен, что значительно снижает мотивацию учиться и не может не беспокоить преподавательский коллектив. Весьма актуальным является, также, вопрос стыковки представляемых научных данных с их спортивным трудом в свете изучения избранного вида спорта. На протяжении нескольких лет нами проводился поиск новых подходов к обучению спортсменов.

Установлено, что для оптимизации учебного процесса необходим индивидуальный подход к каждому учащемуся.

При этом необходимы некоторые дополнения в программах предметов учебного плана (опираясь на Государственный стандарт) позволяющих максимально приблизить процесс обучения к спортивной деятельности и вызвать интерес к учебе, объясняющей и дополняющей тяжелый спортивный труд.

Учитывая описанные особенности обучения, нами были приняты попытки усовершенствовать и адаптировать выбранные подходы:

– лекционный материал разбит на циклы с активным использованием наглядных пособий: DVD, CD, TV, Internet, аудио записи, таблицы, видеоряды, сопровождающие лекции и т.п. Наглядные пособия созданы и подобраны таким образом, что могут быть использованы не только в аудитории преподавателем, но и при самостоятельных занятиях учащихся на УТС;

– используются межпредметные связи и взаимодействие преподавателей разных циклов дисциплин, что значительно расширяет

кругозор учащихся, поле поиска информации и является хорошей школой для самостоятельного мышления;

– учебный материал адаптирован применительно к различным видам спорта.

Этот прием значительно повышает интерес к учебе и стимулирует самостоятельную работу.

Важнейшим этапом поиска путей наилучшего представления нового материала явилось создание алгоритмов содержания изучаемых дисциплин, в том числе, в их связи с другими дисциплинами.

Например, изучение дисциплины «Физиология спорта» целесообразно начинать на младших курсах со следующего алгоритма:

1 часть алгоритма.

Системы организма, изучаемые в «Физиологии спорта» разделяются на части:

I. Системы опоры и движения: скелет, скелетная мускулатура.

II. Системы обеспечения движения: сердечнососудистая система, дыхательная система, пищеварительная система, мочевыводящая система, обмен веществ, кожные покровы и пр.

III. Системы регуляции движения: нервная система, эндокринная система.

2 часть алгоритма.

Понятие об адаптации:

Стресс



Адаптация



4 стадии адаптации в физиологии спорта:

- физиологического напряжения;
- адаптированности;
- дизадаптации;
- реадаптации и пр.

При этом, изучение предмета начинается с усвоения всех частей алгоритма 1 и алгоритма 2 с анатомической, физиологической, биомеханической, биохимической и пр. сторон в тесной связи с избранным видом спорта и в связи с учением об адаптации.

Последующий материал как общей, так и частной физиологии спорта рассматривается через его призму. При использовании этого алгоритма наблюдается лучшая усвояемость информации, повышение уровня информационной грамотности, эрудированности и ориентированности учащегося в изучаемых вопросах.

Учащийся оказывается вовлеченным в процесс обучения, так как большая часть материала ему знакома и близка по спортивному труду. Значительно повышается мотивация к выполнению работы.

Приведенная часть алгоритма изучения физиологии спорта служит хорошей основой для создающегося интерактивного курса по данной дисциплине.

Безусловно, такой метод обучения требует от преподавателя широких знаний в смежных областях, умения работать с различными информационными технологиями, умения постоянно корректировать, дополнять и расширять материал.

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ

МИСХОДЖЕВА Ф. А., КОЙЧУЕВА А. С.

г. Черкесск, Карачаево-Черкесская государственная технологическая академия

В ходе теоретического анализа литературы по проблеме исследования толерантных отношений рассмотрены разнообразные подходы к определению понятия «толерантность», существующие в современной науке: этимологический, политический, историко-философский, социальный, религиозный, биологический, этнический, психологический.

В процессе анализа научных работ, отражающих различные точки зрения зарубежных авторов относительно феномена толерантности, выделено два основных направления изучения толерантности в зарубежной психологии. Одно направление представляет толерантность как социально-психологическую характеристику взаимодействующих индивидов и социальных групп, проявляющуюся во взаимодействии с другими индивидами или социальными группами (J. Akenia, S. Blaik, T. Koks, Б. Риэрдон, М. Уолцер). Представители другого направления рассматривают толерантность как вынужденное воздержание, смирение с поведением, убеждениями и ценностями других людей (P. Garnsey, A. Zimbali, Б. Уильямс). Изучение состояния проблемы в отечественной науке показало, что понятие толерантности имеет довольно широкий диапазон интерпретаций.

Некоторые исследователи рассматривают толерантность в связи с межнациональными отношениями (И. М. Карлинская, Е. И. Шлягина, А. Б. Щербакова). Многие авторы определяют толерантность через

ценностное отношение человека к людям, выражающееся в признании, принятии, понимании окружающих людей, настроенности на диалог с другим человеком (С. К. Бондырева, Р. Р. Валитова, Г. В. Иванченко, Е. Ю. Клепцова, Д. В. Колесов, В. А. Лекторский, М. С. Мириманова, П. В. Степанов). Другие исследователи рассматривают данное понятие как личностную характеристику (А. Г. Асмолов, В. В. Бойко, И. Б. Гриншпун, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова).

Таким образом, необходимо отметить, что тематика толерантности чрезвычайно популярна и широко востребована.

Толерантность рассматривается как одна из важнейших составных частей современной культуры. Отмечено, что на проявление толерантности на разных этапах онтогенеза оказывает влияние целый комплекс социокультурных факторов: семья, как реальный пример семейных приоритетов, образ жизни, ориентиры референтной группы, личные впечатления от отдельных людей, читаемые книги, средства массовой информации и др. В качестве социокультурных факторов, влияющих на развитие личностных характеристик толерантности в подростковом и юношеском возрасте, выделяются возрастные особенности, условия образовательной среды и гендерные различия.

Особое внимание к проблеме формирования толерантности должно проявляться по отношению к детям подросткового возраста и юношеству, так как именно в эти возрастные периоды доминируют и актуализированы многие черты интолерантности: агрессивность в отношении к «инаковости», непринятие индивидуальности другого, использование себя в качестве идеала, конформность и закрытость референтных групп. В качестве одного из наиболее эффективных путей формирования толерантных отношений в современном обществе рассматривается образовательная среда, выступающая не только средством трансляции культуры, но и средством развития общества, формирующим новую толерантную культуру.

Одним из социокультурных факторов, влияющих на развитие толерантности, выделяются гендерные различия, формирующиеся в соответствии с доминирующими в обществе культурными нормами, ценностями, образцами маскулинного и фемининного поведения. Подчеркивается, что особенно жестки и стереотипны гендерные представления в подростковом и юношеском возрасте. Желая утвердиться в своей мужской роли, мальчики всячески подчеркивают свое отличие от женского пола, стараясь преодолеть в себе терпимость, эмоциональную отзывчивость, способность понять другого и, тем самым, проявляя интолерантность по отношению к окружающим. Вероятно, что лица женского пола лучше выражают толерантность по отноше-

нию к другим и более восприимчивы к чувствам окружающих, чем лица мужского пола.

Нами отмечено, что, являясь одной из важнейших составных частей современной культуры, будучи обусловленной такими социокультурными факторами как референтная группа, семейные ценности, образование, возраст, гендерные различия и другие, феномен толерантности имеет социокультурное основание.

Гордон Оллпорт, заложивший методологические основы изучения толерантности как психологического феномена, в качестве ее составляющих рассматривал следующие черты толерантного человека: высокую ментальную гибкость; устойчивость к фрустрации; аффилиативный взгляд на жизнь; либеральные политические взгляды; способность к эмпатии; духовность; чувство юмора.

Отечественные авторы выделяют различные критерии толерантности. Так, отечественные исследователи проблематики толерантности, выделяет следующие ее компоненты: когнитивный, включающий возможность понимания «чужой системы конструкторов» в содержательном и структурном плане; волевой, определяющийся сформированностью средств саморегуляции в ситуациях фрустрации; поведенческий, включающий поступки, направленные на установление контакта, избегание непродуктивных конфликтов или их продуктивное разрешение; рефлексивный, означающий способность к перестройке неадекватных установок, отношений и поступков. Огромную роль в формировании готовности к позитивной коммуникации и толерантным отношениям играет коммуникативная культура старшеклассников, которые находятся в начале жизненного пути и уровень коммуникативной культуры определяет в известной мере их толерантность и отношение к полиэтничному миру.

Большую роль в этом процессе играет этническая идентичность, без формирования её крайних форм – гиперидентичности и гипоидентичности. По мнению большинства исследователей этой проблемы, в основе формирования толерантности лежит позитивная этническая идентичность, то есть положительное отношение к своей национальной культуре, а на её основе и к чужим культурам, имеющим такое же право на существование, уважение к традициям, истории, языку, национальным ценностям, что предполагает межэтническое согласие и добрососедство. Следует отметить и то, что в большинстве случаев национальные ценности горцев очень близки по содержанию, проявляются в сходных ситуациях, но обеспечить межэтническую толерантность не могут. Вместе с тем, при высокой коммуникативной

культуре они помогают людям вырабатывать общие жизненные стратегии, обеспечивают взаимодействие.

Разработанная нами и реализованная в ходе учебно-воспитательного процесса модель формирования коммуникативной культуры старшеклассников, состоит из следующих блоков: методологический, организационный, диагностический, опытно-экспериментальный, результативно-аналитический, анализ и интерпретация результатов исследования обеспечивает направленность на подготовку к позитивной межкультурной коммуникации и формированию толерантных отношений, основой её реализации служит решение педагогических задач на основе знаниевого компонента и конкретных технологий коммуникативного взаимодействия. Принцип деятельностного опосредствования основывается на том, что основным способом усвоения индивидом опыта толерантного поведения является его активное взаимодействие со своим ближайшим окружением, в которое он вступает в процессе деятельности, общения и благодаря которому, включаясь в разнообразные межличностные отношения, интериоризирует, переводит в систему личностных смыслов, на интерпсихический уровень толерантные ценности.

Нами была предложена система организационных форм и методов развития толерантности старшеклассников в процессе изучения дисциплин; теоретически смоделированы и внедрены в практику общеобразовательных школ факультативные курсы «Коммуникативная культура» и «Азбука толерантности», способствующие формированию коммуникативной культуры, воспитанию активной нравственной позиции и психологической готовности старшеклассников к толерантному взаимодействию с людьми иных культур, взглядов, позиций, ориентации, образа жизни; разработаны и научно обоснованы конкретные рекомендации по формированию толерантного отношения старшеклассников к сверстникам в процессе внеклассной работы.

Согласно итогам опытно-экспериментальной работы доказано, что сформированность коммуникативной культуры после изучения факультативных курсов изменилась. Так, если интуитивно-эмпирический уровень сформированности коммуникативной культуры до эксперимента наблюдался у 304 человек (76,38 %), то после – у 202 учащихся или 50,75 % испытуемых, репродуктивно-прагматический уровень до эксперимента – у 86 человек или 21,6 % учащихся, после – у 104 человек или 26,13 %. До эксперимента 8 человек 2,01 % детей показали творчески-императивный уровень, а после – 92 человека или 23,11 %. Сформированность толерантных отношений между старшеклассниками согласно уровням и показателям

изменилась следующим образом: низкий уровень показали 28 % учащихся против 66,83 %, до эксперимента, на среднем – 58 % до и 26 % после эксперимента и высоким – 7,03 % до эксперимента и 14,01 % учащихся после эксперимента.

Повысилось и число учащихся с высоким уровнем коммуникативного поведения. Эти данные позволяют констатировать, что повышение уровня коммуникативной культуры увеличивает число учащихся с высоким и средним уровнем сформированности толерантных отношений, а число учащихся с низким уровнем уменьшается.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ

САВЕНКОВА Т. Н.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное
учреждение Детский сад № 458

Если принять во внимание результаты отечественных исследований, можно сделать вывод: наиболее успешно ребёнок дошкольного возраста будет развиваться в двух институтах – семье и детском саду. Цель семьи – обеспечить с малышом интимно-личностную связь. Цель детского сада – обеспечить условия для организации детского сообщества, полноценного развития, помочь родителям понять своего ребёнка. Реально эти две цели не совпадают, поэтому задача ДОО и заключается в том, чтобы способствовать сближению целей, а именно: активное включение родителей в воспитательный процесс. Решение этой задачи мы определяем термином «взаимодействие».

С точки зрения академика В. Петровского взаимодействие – это процесс влияния людей друг на друга, порождающий их взаимные связи, отношения, общение, совместные действия, переживания. Говоря о взаимодействии с родителями, мы можем определить, что речь идёт о системе мер и мероприятий по вовлечению семьи в образовательный процесс, передаче родителям будничных знаний о воспитании детей, причём знаний, имеющих практическую направленность.

Рассматривая проблему взаимодействия дошкольного учреждения с семьёй в новых социально-экономических условиях, мы пытаемся ответить на вопросы: как сделать детский сад привлекательным для родителей, как удовлетворить запросы родителей, как привлечь родителей к помощи к детскому саду и др.

Мы должны достаточно подробно знать условия, в которых наш

воспитанник проживает в семье; чётко знать, чего хотят, какой помощи ждут от ДОО родители наших воспитанников. Нам необходимо показать, чем привлекательно наше дошкольное учреждение и готовность пойти навстречу пожеланиям родителей. Это и есть выработка совместных педагогических позиций детского сада и семьи.

Взаимодействие с семьёй – одна из актуальных и сложных проблем в работе как всего детского сада, так и каждого педагога. Семьи, в которых проживают и воспитываются дети, посещающие сегодня наш детский сад, довольно не однородны, что является отражением времени. Эта неоднородность проявляется в составе семьи, в социально-экономических условиях существования, в образовательном уровне современных родителей и их участии в общественной жизни, в жилищных условиях, в системе и характере взаимоотношений между её членами, а также в их информированности по проблемам воспитания и образования дошкольников.

Социальный кризис в нашей стране отразился на социальном и нравственном здоровье семьи. Потенциальные возможности её жизнедеятельности, ценностные ориентации и социальные установки, отношение к образованию и воспитанию детей за последние два десятилетия существенно изменились. Явно обострились социальные проблемы современной семьи, что обусловлено следующими факторами:

- резким социально-экономическим расслоением общества – неустойчивостью и неопределённостью финансовых возможностей родителей;
- усилением агрессивности общества;
- снижением общей культуры населения и др.

Наиболее типичной для России становится семья с одним ребёнком. Увеличивается число неполных семей. Наблюдается тенденция снижения внимания родителей к воспитанию детей, сокращения времени на общение с детьми.

В то же время отмечается повышение образовательного уровня родителей, улучшение психологического климата в семьях, увеличение количества семей со средним достатком и выше. Это накладывает определённую ответственность, так как образованные и занятые на работе родители предъявляют к дошкольному учреждению высокие требования по уходу, оздоровлению, развитию ребёнка.

В результате изучения данного вопроса нами выработаны задачи взаимодействия ДОО с семьями воспитанников:

- создание нового содержания в работе ДОО с семьями воспитанников;
- разработка новых технологий взаимодействия двух социаль-

ных институтов;

- внедрение инновационных форм организации воспитательно-образовательной деятельности учреждения при участии родителей.

Эти задачи могут быть решены только исходя из следующих принципов сотрудничества ДООУ и родителей:

- единство в работе детского сада и семьи по воспитанию детей;
- взаимное доверие во взаимоотношениях между педагогами и родителями, принятие друг друга, понимание нужд и интересов ребёнка и своих обязанностей, как воспитателей;
- укрепление авторитета педагога в семье и родителей в детском саду;
- выстраивание отношений между семьёй и педагогическим коллективом в форме открытого диалога;
- изучение лучшего опыта семейного воспитания, пропаганду его среди широкого круга родителей;
- использование разнообразных индивидуальных и групповых форм работы детского сада с семьёй и др.

Говоря о формах работы с родителями, необходимо отметить, что наряду с традиционными (родительские собрания, информационный уголок для родителей и др.) мы используем и более новые, современные: системная работа начинается с создания семейной статистики (состав семьи: полная, не полная), структура (количество детей), образовательный уровень родителей, возраст их, профессия, жилищные условия, типы семей по отношению к детскому саду).

Используем мы и другие формы работы:

- анкетирование семей воспитанников (например: «Всё обо мне», «Здоровье наших детей», «Давайте посоветуемся» и др.);
- консультации по запросам родителей;
- индивидуальное консультирование разными специалистами ДООУ;
- работа «Семейного клуба»;
- семейные праздники;
- родительская почта;
- круглые столы;
- участие родителей в подготовке и проведении традиционных (в рамках программы «Радуга» Т. Н. Дороновой) мероприятий («Утро радостных встреч», «Сладкие вечера», «Встреча с интересными людьми» и др.)
- библиотека для родителей;
- выпуск газет с родителями;
- создание «Копилки родительских советов»;

– участие родителей в проектной работе детей и др.

Такие формы работы с родителями помогают изменению взаимоотношений педагогов и родителей, педагогического коллектива в целом, открытому диалогу по многим вопросам, делают родителей полноправными участниками многих мероприятий, привлекают родителей к оказанию помощи во всех делах детского сада.

О ГЕНДЕРНОМ ПОДХОДЕ К ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ В АДЫГЕЙСКОЙ ЭТНОПЕДАГОГИКЕ

ТЛИСОВА С. М., КОЙЧУЕВА А. С.

г. Черкесск Карачаево-Черкесская Респ., Карачаево-Черкесская государственная технологическая академия

В современном обществе вопросы формирования ценностных ориентаций на основе гендерного подхода выходят на первый план в связи с кризисом в духовно-нравственной сфере, который затронул подрастающее поколение всех народов, проживающих в Российской Федерации, в том числе и таких малочисленных, как адыги.

Национальная система воспитания, отвечающая за формирование духовно-нравственных ценностных ориентаций дает сбой; подлинно национальные ценности отступают на второй план, уступая место утилитарно-прагматическим, а борьба за равенство полов и отсутствие условий для работы по половому признаку сводит на нет попытки современных этнопедагогов к дифференциации воспитания, которое направлено на осознание половых ролей в семье и обществе.

Альтернативой указанному процессу может стать возрождение такой важной составной части национальной культуры как этнокультурные традиции, определяющие половозрастные и социальные роли, благодаря которым адыгская этика заняла ведущие позиции, встав в один ряд с наиболее известными этическими системами. В силу этого, нами было проведено исследование изучения влияния гендерного подхода в адыгской этнопедагогической системе на формирование духовно-нравственных ценностных ориентаций.

В проблемное поле исследования вошли ценности, обеспечивающие в ходе гендерного воспитания эффективное формирование духовно-нравственных ценностных ориентаций, то есть базовые:

1. Кодекс чести горца и качества, входящие в кодекс чести. В том числе оказание покровительства сиротам, немощным, бедным

людям, женщинам, эмпатия и милосердие, отвага, мужество, верность, честность;

2. Кодекс чести горянки и качества, входящие в кодекс чести - доброта, милосердие, верность, добродетель, нравственная чистота, готовность к эмпатии и помощи нуждающимся, рачительность, аккуратность, чистоплотность, незапятнанная репутация; а также геронтофиллию, то есть уважительное отношение к старшим, возвышение адыгских женщин в семье и обществе, профессиональную и межнациональную толерантность, соблюдение этикетных правил в семейной и общественной жизни, в том числе при установлении искусственного родства; куначество, аталычество, традиции, связанные с детским циклом, а также морально-этические традиции, связанные со свадьбами и похоронами, традиционный образ жизни, предусматривающий здоровьесберегающие технологии в отношении труда и отдыха, ум, мудрость, здоровье, человек и его жизнь как высшая ценность, любовь к Родине; гражданственность, патриотизм, интернационализм, ценностное отношение к национальной культуре, к культурно-историческому наследию и к религии, труд, трудолюбие, взаимопомощь, большинство из которых требует дифференцированного подхода к их формированию, то есть гендерного, который обеспечит осознание социальных ролей и статуса воспитуемыми.

В ходе опытно-экспериментальной работы мы пришли к выводу, что возрождение гендерного опыта воспитания в национальной школе будет возможным при организации согласованной, интегрированной ценностно-ориентированной работе всех социальных институтов, подводящей молодежь к усвоению национальных, а на их основе российских и общечеловеческих ценностей.

Экспериментально доказано, что эффективность ценностно-ориентированной деятельности по дифференциации воспитательного процесса на гендерной основе, направленного на формирование духовно-нравственных ценностных ориентаций зависит от уровня подготовленности учителей средних школ, работников социальных институтов, родителей. Проводимые нами семинары по подготовке учителей к опытно-экспериментальной работе, дали положительный результат, что позволило поднять основные критерии подготовленности учителей к ценностно-ориентированной работе.

С целью повышения эффективности ценностно-ориентированной деятельности необходимо использовать инновационные педагогические технологии, имеющие в своей основе обоснование значимости национальных ценностей, национальной культуры, этнокультурного гендерно-

го подхода к воспитанию традиций, как основного фактора формирования духовно-нравственных ценностных ориентаций личности.

Проведённая опытно-экспериментальная работа дала положительные результаты: возросло ценностное отношение к базовым национальным духовно-нравственным ценностям. В силу того, что основным условием сформированности духовно-нравственных качеств личности является сформированность ценностного отношения к базовым национальным ценностям, можно сделать вывод о позитивных изменениях в сознании личности. Положительная динамика наблюдалась у старшеклассников и в уровнях усвоения содержания традиций этнопедагогической культуры и этнокультуры как основы формирования духовно-нравственных качеств личности, а возрождение гендерного подхода к воспитанию позволило оптимизировать формирование ценностных ориентаций на духовно-нравственные ценности.

Концептуальные положения, которые определили направленность опытно-экспериментальной работы по формированию у старшеклассников ценностной ориентации были следующие:

- определение иерархического ряда наиболее значимых ценностей для старшеклассников, его анализ;
- выявление духовно-нравственных приоритетов для старшеклассников и определение уровня сформированности ценностных ориентаций на них;
- формирование духовно-нравственных качеств ценностных ориентаций старшеклассников адыгской народной педагогики на основе гендерного подхода к воспитанию является неотъемлемым звеном в целостном развитии личности; процесс ориентации на них должен протекать непрерывно от формирования чувств к сознанию, результаты их взаимодействия образуют опыт поведения;
- развитие духовно-нравственных ценностных ориентаций на базе гендерного подхода к воспитанию личности происходит в процессе формирования ценностного отношения к национальным ценностям и усвоение содержания этнокультурных традиций;
- в духовно-нравственном воспитании старшеклассников должна соблюдаться преемственность работы, проводимой педагогами на всех этапах развития личности учащихся, которая должна находить выражение во взаимосвязи содержания учебной, внеурочной и внеклассной работы;
- для успешного формирования духовно-нравственных ценностных ориентаций на базе гендерного подхода к воспитанию должен обеспечиваться высокий уровень профессиональной и нравственной готовности педагога, включающий соответствующее педагогическое и методиче-

ское мастерство, этнопедагогическую культуру, основанную на безусловном овладении знаниями об этнокультурных традициях, способность к педагогической рефлексии;

– возрастные и индивидуальные особенности учащихся, их готовность к интериоризации и экстериоризации знаний должны учитываться в процессе формирования духовно-нравственных ценностных ориентаций на базе гендерного подхода к воспитанию и содержания национальных морально-этических традиций;

– в формировании духовно-нравственных качеств личности в условиях современности должны интегрироваться усилия школы, семьи и общественности.

К наиболее важным этнокультурным традициям, соблюдение которых наиболее эффективно формирует духовно-нравственные ценностные ориентации, мы отнесли соблюдение кодекса чести мужчинами, и женщинами, которые и стали опытно-экспериментальными.

Как показали результаты опроса учителей, изучение их опыта и сопоставление его с новыми подходами к организации учебно-воспитательного процесса в современной школе, оптимальным подходом к организации образовательного процесса является интеграция традиционных и нетрадиционных подходов к учебной, внеклассной и внешкольной деятельности старшеклассников на основе опыта гендерного воспитания народной педагогики.

– интеграция воспитательной работы, вовлечение в процесс педагогической деятельности представителей старшего поколения, организация работы по восстановлению традиционных путей трансляции национальных ценностей, определение педагогических условий для экстериоризации и интериоризации национальных, общероссийских (федеральных) и общечеловеческих ценностей;

– применение нетрадиционных технологий (метод «погружение в атмосферу этноса», «аульские посиделки и т.д.»), образовательных и воспитательных технологий для экстериоризации и интериоризации национальных ценностей.

Опытно-экспериментальная работа по этой технологии дала очень хорошие результаты; эта технология, на наш взгляд, довольно перспективна для ориентации старшеклассников на культурно-историческое наследие народов, населяющих Северный Кавказ.

Формирование интереса к знаниевому компоненту невозможно без тщательного отбора источников материала для обогащения этнокультурным материалом. С этой целью нами в учебно-воспитательный процесс ряда школ внедрён авторский спецкурс. «Адыгская этика», который оказал положительное воздействие на сознание молодёжи.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Агаханова Р. А. 92
Анисимова Л. В. 169
Антоновская Е. Ю. 277
Ахмерова С. Г. 11

Б

Баландин В. А. 291
Беляева Г. А. 42
Беляева Е. Б. 109
Беляева Н. В. 42
Бенза Е. В. 102
Бережнова Д. Б. 17
Бондаренко М. В. 280
Бородина Л. А. 113
Букреева И. В. 28

В

Василовский В. И. 207
Везиров Т. Г. 92
Вечедов Д. М. 211
Власенко С. В. 60
Водолаженко Р. А. 200
Вольхин С. Н. 95

Г

Газизова Т. В. 280
Галкина Т. Э. 3
Гончаренко Н. Г. 184
Горюнова Л. В. 119
Грацинская Г. В. 157
Грошев И. Л. 169
Гущина Э. В. 161

Д

Джабасова Н. В. 84

Ж

Жандарова Г. В. 251
Жукова Г. С. 126

И

Иванищев Н. П. 64
Иванова Л. И. 200
Иванченко И. В. 88

К

Калашникова Н. М. 133
Качалова И. Н. 32
Кегеян С. Э. 21
Койчуева А. С. 312, 319
Комарова Е. В. 95
Комлев И. Г. 192
Компанцев В. А. 200
Кондратенко О. А. 68
Королькова О. О. 241
Костыря Е. В. 136
Крахмелец Л. А. 277

Л

Логинова Л. В. 56
Лях Ю. А. 36

М

Мальцева Л. В. 302
Марфутенко Т. А. 216
Мачулина М. А. 222
Мезенова Т. Д. 200
Мельникова Н. В. 105
Мисходжева Ф. А. 312
Мусина Ф. С. 11
Муус Г. Н. 76
Мыкоц Л. П. 200

Н

Никитина Н. И. 3

О

Околелов О. П. 149
Острожная Е. Е. 173

П

Париева Т. М. 115
Полякова Э. А. 266
Пономарева Л. И. 260
Попова Т. Н. 80
Пучков В. Ф. 157

Р

Рахманова В. М. 226
Роньшина Т. Н. 177
Рыскулова М. Н. 228

С

Савенкова Т. Н. 316
Савина Н. Н. 230
Сапунов А. В. 295
Селищева Е. В. 291
Сисина Е. А. 285
Смирнова Л. П. 200
Смирнова Н. Г. 25
Сулейманова П. В. 237
Сулягина Н. К. 50

Т

Титкова В. А. 280
Тлисова С. М. 319
Треплина О. Ф. 306
Тумашева О. В. 234
Туховская Н. А. 200

У

Ушакова Л. С. 200

Ф

Федякина Л. В. 126

Ц

Цуранова И. В. 310

Ч

Чемоданова Г. И. 248

Ш

Шадрина В. А. 266
Шамигулов Ф. Б. 11
Шеховцова Ю. А. 180
Шпинько Э. А. 136

Я

Яркова И. В. 140

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АНИСИМОВА Л. В., начальник учебно-методического отдела Института транспорта, аспирант Тюменского государственного нефтегазового университета, г. Тюмень.

АНТОНОВСКАЯ Е. Ю., почетный работник общего образования РФ, зам. директора по воспитательной работе, учитель русского языка и литературы Муниципального специального (коррекционного) образовательного учреждения специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для слепых и слабовидящих детей, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

АХМЕРОВА С. Г., докт. мед. наук, профессор кафедры общественного здоровья и организации здравоохранения ИПО Башкирского государственного медицинского университета Росздрава, г. Уфа.

БАЛАНДИН В. А., профессор кафедры дошкольного образования Кубанского государственного университета физической культуры спорта и туризма, г. Краснодар.

БЕЛЯЕВА Г. А., магистрант Высшей школы экономики, г. Санкт-Петербург.

БЕЛЯЕВА Е. Б., учитель иностранного языка Муниципального общеобразовательного учреждения начальная общеобразовательная школа № 7, г. Коркино Челябинской обл.

БЕЛЯЕВА Н. В., канд. с-хоз. наук, доцент кафедры лесоводства государственной лесотехнической академии им. С. М. Кирова, г. Санкт-Петербург.

БЕНЗА Е. В., канд. техн. наук, доцент кафедры информационных технологий Государственного института экономики, финансов, права и технологий, г. Гатчина Ленинградской обл.

БЕРЕЖНОВА Д. Б., канд. пед. наук, доцент Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

БОНДАРЕНКО М. В., студентка 3 курса Лесосибирского педагогического института филиала СФУ, г. Лесосибирск Красноярского кр.

БОРОДИНА Л. А., отличник физической культуры, зам. генерального директора по учебно-воспитательной работе Московского среднего специального училища олимпийского резерва № 2 Департамента физической культуры и спорта, г. Москва.

БУКРЕЕВА И. В., старший преподаватель кафедры английского языка Государственной морской академии им. С. О. Макарова, г. Санкт-Петербург.

ВАСИЛОВСКИЙ В. И., канд. пед. наук, профессор кафедры социальной работы психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ВЕЗИРОВ Т. Г., докт. пед. наук, профессор Дагестанского государственного педагогического университета, академик международной академии информатизации, чл.-корр. Российской Академии Естествознания, г. Махачкала Респ. Дагестан.

ВЕЧЕДОВ Д. М., канд. пед. наук, директор Избербашского педагогического колледжа, г. Избербаш Респ. Дагестан.

ВЛАСЕНКО С. В., канд. пед. наук, почетный член Академии педагогических наук Казахстана, доцент кафедры педагогики Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева, г. Петропавловск Респ. Казахстан.

ВОДОЛАЖЕНКО Р. А., канд. тех. наук доцент кафедры физики и математики Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского кр.

ВОЛЬХИН С. Н., докт. пед. наук, старший научный сотрудник научно-образовательного и внедренческого центра кафедры высшей математики, доцент Российского государственного социального университета, г. Москва.

ГАЗИЗОВА Т. В., старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального и дошкольного образования Лесосибирского педагогического института филиала СФУ, г. Лесосибирск Красноярского кр.

ГАЛКИНА Т. Э., канд. пед. наук, доцент кафедры социальной и семейной педагогики, старший научный сотрудник научно-образовательного и внедренческого центра кафедры высшей математики Российского государственного социального университета, г. Москва.

ГОНЧАРЕНКО Н. Г., доцент кафедры государственного и муниципального управления Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

ГОРЮНОВА Л. В., докт. пед. наук, профессор кафедры педагогики Южного федерального университета, Педагогического института, г. Ростов-на-Дону.

ГРАЦИНСКАЯ Г. В., докт. эконом. наук, доцент кафедры национальной экономики и организации производства Государственного института экономики, финансов, права и технологий, г. Гатчина Ленинградской обл.

ГРОШЕВ И. Л., канд. социол. наук, доцент кафедры Маркетинга и муниципального управления Тюменского государственного нефтегазового университета, г. Тюмень.

ГУЩИНА Э. В., канд. биол. наук, доцент, почетный работник общего образования РФ, доцент кафедры педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.

ДЖАБАСОВА Н. В., преподаватель специальных дисциплин Белоярского профессионального колледжа, г. Белоярский Тюменской обл.

ЖАНДАРОВА Г. В., почетный работник общего образования РФ, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 10 с углубленным изучением иностранного языка, г. Златоуст Челябинской обл.

ЖУКОВА Г. С., доктор физ.-мат. наук, заслуженный деятель науки РФ, почетный работник высшего и профессионального образования РФ, лауреат премии Правительства РФ в области образовании, заведующая кафедрой высшей математики, проректор Российского государственного социального университета, профессор, г. Москва.

ИВАНИЩЕВ Н. П., канд. пед. наук, заслуженный учитель РФ, директор, г. Бугуруслан Оренбургской обл.

ИВАНОВА Л. И., канд. хим. наук, доцент кафедры аналитической химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского кр.

ИВАНЧЕНКО И. В., зам. директора по учебной и научной работе Филиала Ставропольского государственного педагогического института, г. Железноводск Ставропольского кр.

КАЛАШНИКОВА Н. М., канд. филол. наук, преподаватель Константиновского педагогического колледжа, преподаватель Константиновского филиала Южного Федерального университета, г. Константиновск Ростовской обл.

КАЧАЛОВА И. Н., педагог-психолог Филиала Ставропольского государственного педагогического института, г. Железноводск Ставропольского кр.

КЕГЕЯН С. Э., канд. филол. наук, Сочинский государственный университет туризма и курортного дела, г. Сочи Краснодарского кр.

КОМАРОВА Е. В., кандидат физ.-мат. наук, доцент кафедры высшей математики, старший научный сотрудник научно-образовательного и внедренческого центра кафедры высшей математики Российского государственного социального университета, г. Москва.

КОМЛЕВ И. Г., канд. истор. наук, доцент кафедры Отечественной истории им. А. В. Арсентьевой Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова, г. Чебоксары Респ. Чувашия.

КОМПАНЦЕВ В. А., доктор фармацев. наук, профессор, академик МАИ, зав. кафедрой неорганической химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского кр.

КОНДРАТЕНКО О. А., канд. пед. наук, доцент кафедры психологии Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

КОРОЛЬКОВА О. О., канд. филол. наук, доцент кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

КОСТЫРЯ Е. В., доцент кафедры ЕНТД Филиала Московского государственного университета технологий и управления, г. Унеча Брянской обл.

КРАХМЕЛЕЦ Л. А., руководитель методического объединения учителей начальных классов, учитель начальных классов Муниципального специального (коррекционного) образовательного учреждения специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для слепых и слабовидящих детей, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

ЛОГИНОВА Л. В., докт. социол. наук, профессор кафедры гуманитарных и социальных наук Саратовского военного института внутренних войск МВД России, г. Саратов.

ЛЯХ Ю. А., канд. пед. наук, начальник управление перспективного развития образования и информационной работы Департамента образования и науки, г. Кемерово.

МАЛЬЦЕВА Л. В., канд. пед. наук, доцент кафедры декоративно прикладного искусства и дизайна Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

МАРФУТЕНКО Т. А., начальник отдела информатизации Филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Железноводске, г. Пятигорск Ставропольского кр.

МАЧУЛИНА М. А., канд. пед. наук, доцент кафедры филологии Филиала Ставропольского государственного педагогического института, г. Железноводск Ставропольского кр.

МЕЗЕНОВА Т. Д., канд. фармацевт. наук, преподаватель кафедры аналитической химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского кр.

МЕЛЬНИКОВА Н. В., канд. филол. наук, преподаватель русского языка и литературы Константиновского педагогического колледжа г. Константиновск Ростовской обл.

МУСИНА Ф. С., канд. мед. наук, доцент кафедры скорой помощи и медицины катастроф с курсом термической травмы ИПО Башкирского государственного медицинского университета Росздрава, г. Уфа.

МУСС Г. Н., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики дошкольного и начального образования Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург.

МЫКОЦ Л. П., канд. фармацев. наук, доцент, профессор РАЕ, зав. кафедрой физической и коллоидной химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского кр.

НИКИТИНА Н. И., докт. пед. наук, отличник народного просвещения РФ, профессор кафедры социальной и семейной педагогики, директор научно-образовательного и внедренческого центра кафедры высшей математики Российского государственного социального университета, г. Москва.

ОКОЛЕЛОВ О. П., докт. пед. наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, профессор кафедры высшей математики Липецкого государственного университета, г. Липецк.

ОСТРОЖНАЯ Е. Е., канд. техн. наук, профессор кафедры Краснодарского кооперативного института (филиал) Российского университета кооперации, г. Краснодар.

ПАРИЕВА Т. М., доцент Морской государственной академии им. адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск Краснодарского кр.

ПОНОМАРЕВА Л. И., почетный работник общего образования РФ, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 10 с углубленным изучением иностранного языка, г. Златоуст Челябинской обл.

ПОПОВА Т. Н., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой немецкого языка Балашовского института Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Балашов Саратовской обл.

ПУЧКОВ В. Ф., канд. тех. наук, доцент кафедры информационных технологий Государственного института экономики, финансов, права и технологий, г. Гатчина Ленинградской обл.

РАХМАНОВА В. М., канд. филол. наук доцент кафедры гуманитарных наук Филиала Уфимского государственного нефтяного технического университета, г. Стерлитамак Респ. Башкортостан.

РОНЬШИНА Т. Н., канд. пед. наук, почетный работник среднего профессионального образования, зам. директора по учебно-методической работе Воронежского государственного профессионально-педагогического колледжа, г. Воронеж.

РЫСКУЛОВА М. Н., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры архитектуры Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, г. Нижний Новгород.

САВЕНКОВА Т. Н., зам. заведующего по учебно-методической работе Муниципального дошкольного образовательного учреждения детского сада № 458, г. Челябинск.

САВИНА Н. Н., канд. пед. наук, почетный работник среднего профессионального образования, зав. отделением Педагогического колледжа, г. Бугуруслан Оренбургской обл.

САПУНОВ А. В., преподаватель права Черняховского педагогическо-индустриального колледжа, г. Черняховск Калининградской обл.

СЕЛИЩЕВА Е. В., отличник народного образования, зам. директора по научно-методической работе (НИМЦ) Управления образования, г. Новый Уренгой ЯНАО.

СИСИНА Е. А., директор Муниципального образовательного учреждения Агаповская средняя общеобразовательная школа № 1 им. П. А. Скачкова, с. Агаповка Челябинской обл.

СМИРНОВА Л. П., канд. хим. наук, доцент кафедры органической химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского кр.

СМИРНОВА Н. Г., канд. пед. наук, руководитель Центра непрерывного образования, профессор кафедры педагогики и психологии Кемеровского государственного университета культуры и искусств, г. Кемерово.

СУЛЕЙМАНОВА П. В., преподаватель английского языка Казанского педагогического колледжа, г. Казань.

СУЛЯГИНА Н. К., преподаватель специальных дисциплин Губернского колледжа, г. Похвистнево Самарской обл.

ТИТКОВА В. А., студентка 3 курса Лесосибирского педагогического института филиала СФУ, г. Лесосибирск Красноярского кр.

ТРЕПЛИНА О. Ф., канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания математики Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.

ТУМАШЕВА О. В., канд. пед. наук, доцент кафедры алгебры и методики обучения математике Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, г. Красноярск.

ТУХОВСКАЯ Н. А., канд. хим. наук, преподаватель кафедры аналитической химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского кр.

УШАКОВА Л. С., канд. хим. наук, преподаватель кафедры аналитической химии Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского кр.

ФЕДЯКИНА Л. В., докт. пед. наук, первый проректор Российского государственного социального университета, доцент, г. Москва.

ЦУРАНОВА И. В., канд. мед. наук, преподаватель цикла медико-биологических предметов Училища олимпийского резерва № 2, г. Москва.

ЧЕМОДАНОВА Г. И., канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики Северо-Казахстанского государственного университета им. М. Козыбаева, г. Петропавловск Республики Казахстан.

ШАДРИНА В. А., канд. пед. наук, почетный работник общего образования РФ, зам.директора по учебно-воспитательной работе Муниципального образовательного учреждения гимназии им. Ф. К. Салманова, г. Сургут Ханты-Мансийского автономного окр.

ШАМИГУЛОВ Ф. Б., докт. мед. наук, профессор, зав. кафедрой общественного здоровья и организации здравоохранения ИПО Башкирского государственного медицинского университета Росздрава, г. Уфа.

ШЕХОВЦОВА Ю. А., канд. эконом. наук, доцент Саратовского военного института внутренних войск МВД России, г. Саратов.

ШПИНЬКО Э. А., канд. военных наук, зав. кафедрой ЕНТД филиала Московского государственного университета технологий и управления, г. Унеча Брянской обл.

ЯРКОВА И. В., начальник общего отдела Московского института открытого образования, г. Москва.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Образование «через всю жизнь»	
Галкина Т. Э., Никитина Н. И.	
Андрагогические адаптивно-образовательные технологии в системе профессиональной переподготовки специалистов социальной сферы	3
Ахмерова С. Г., Мусина Ф. С., Шамигулов Ф. Б.	
Преимущество подготовки врачебных кадров в системе «школа – вуз»: методические аспекты	11
Бережнова Д. Б.	
Профессиональное саморазвитие педагога посредством реализации культурологического подхода в процессе организации образовательной среды	17
Кегейн С. Э.	
Основные тенденции развития высшего профессионального образования в поликультурном регионе	21
Смирнова Н. Г.	
Система непрерывного образования как ресурс формирования модели общей культуры личности	25
Букреева И. В.	
Взаимодействие педагога и обучающихся как условие непрерывного профессионального образования	28
Качалова И. Н.	
Проблема непрерывного педагогического образования	32
РАЗДЕЛ 2. Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии современного специалиста	
Лях Ю. А.	
Управление качеством работы педагогических работников и качеством предоставления образовательной услуги	36
Беляева Г. А., Беляева Н. В.	
Преимущества и недостатки бакалавриата и магистратуры глазами студента.	42
Сулягина Н. К.	
Роль интегративно-технологических задач в обучении конкурентно способного специалиста.	50

Логинова Л. В.	
Модернизация системы переподготовки граждан, уволенных с военной службы.	56
Власенко С. В.	
Методический аспект формирования готовности руководителя общеобразовательного учреждения к организации личностно-ориентированного обучения.	60
Иванищев Н. П.	
Модель подготовки конкурентоспособного специалиста с высшим педагогическим образованием.	64
Кондратенко О. А.	
Смысло-ценностные установки как основа воспитания профессиональной жизнеспособности учителя.	68
Мусс Г. Н.	
Воспитательный процесс в педагогическом вузе как фактор подготовки современного специалиста к профессиональной деятельности.	76
Попова Т. Н.	
Формирование социально-профессиональной компетентности в соответствии с новой образовательной парадигмой.	80
Джабасова Н. В.	
Компетентностный подход в подготовке программиста-техника .	84
Иванченко И. В.	
Инновационный потенциал педагога в системе непрерывного профессионального образования.	88
 РАЗДЕЛ 3. Условия системного внедрения информационных и коммуникационных технологий в сфере образования	
Везиров Т. Г., Агаханова Р. А.	
Информационная компетентность студентов автомобильно-дорожного института с использованием электронных средств обучения.	92
Комарова Е. В., Вольхин С. Н.	
К вопросу о разработке информационных ресурсов для дистанционного обучения специалистов социальной работ.	95
Бенза Е. В.	
Информационные технологии как средство улучшения качества подготовки студентов высшего профессионального образования	102
Мельникова Н. В.	
Современные информационные технологии На уроках русского языка и литературы.	105

Беляева Е. Б.	
Внедрение и использование информационных и коммуникационных технологий в сфере образования.	109
Бородина Л. А.	
Внедрение дистанционных технологий как условие повышения качества обучения иностранному языку учащихся – спортсменов	113
Париева Т. М.	
Новые информационные и образовательные технологии как фактор модернизации учебного процесса.	115
РАЗДЕЛ 4. Инновационные процессы в системе образования.	
Подготовка инновационных кадров для экономики России	
Горюнова Л. В.	
Общие теоретические основания построения региональной модели управления качеством.	119
Жукова Г. С., Федякина Л. В.	
Совершенствование квалиметрической компетентности руководителей учреждения образования в системе повышения квалификации.	126
Калашникова Н. М.	
Афористический модус как компонент диалогической технологии в профессиональной подготовке специалиста-филолога.	133
Костыря Е. В. Шпинько Э. А.	
Внедрение научно-исследовательских проектов в вузе.	136
Яркова И. В.	
Реализация компетентностного подхода в системе дополнительного профессионального образования.	140
РАЗДЕЛ 5. Проекты совершенствования методического обеспечения образовательного процесса в учреждениях профессионального и дополнительного профессионального образования	
Околелов О. П.	
Теоретико-методологические аспекты методики двухступенчатой подготовки специалистов (уровень бакалавриат).	149
Грацинская Г. В., Пучков В. Ф.	
Оценка эффективности инвестиций в высшее и дополнительное профессиональное образование.	157
Гущина Э. В.	
информационно-методический потенциал неформального и неформального экологического образования педагогов	161

Грошев И. Л., Анисимова Л. В.	
Концепция высшего профессионального образования в условиях демотивации обучаемых.	169
Острожная Е. Е.	
Современное понимание сущности образовательных результатов и роль образовательной среды в их формировании	173
Роньшина Т. Н.	
Организация научно-исследовательской работы педагогов и студентов.	177
Шеховцова Ю. А.	
Совершенствование методики преподавания дисциплины «Инвестиционный анализ»	180
Гончаренко Н. Г.	
Проблемы и пути повышения качества постдипломного образования.	184
РАЗДЕЛ 6. Психолого-педагогические факторы повышения эффективности образовательного процесса в учреждениях профессионального образования	
Комлев И. Г.	
Экспериментальная и практическая работа в процессе подготовки будущих учителей к преподаванию истории и обществознания в сельской национальной школе	192
Туховская Н. А., Мезенова Т. Д., Ушакова Л. С.	
Мыкоц Л. П., Смирнова Л. П., Иванова Л. И.,	
Водолаженко Р. А., Компанцев В. А.	
Роль естественнонаучных дисциплин в формировании профессиональных и общекультурных компетенций будущего провизора.	200
Василовский В. И.	
Причины, мешающие творческой деятельности студентов.	207
Вечедов Д. М.	
Мотивация учебно-познавательной деятельности студентов в контексте личностно ориентированного обучения.	211
Марфутенко Т. А.	
Пути повышения познавательной активности студентов педагогических вузов в процессе обучения информатике.	216
Мачулина М. А.	
Культуроведческий текст как средство формирования коммуникативной компетенции	222

Рахманова В. М.	
Организация научно-исследовательской работы студентов технического вуза по иностранному языку	226
Рыскулова М. Н.	
О некоторых методах интенсификации обучения студентов проектной деятельности.	228
Савина Н. Н.	
Воспитательный аспект профессиональной подготовки будущего учителя.	230
Тумашева О. В.	
О становлении субъектности студентов – будущих учителей.	234
Сулейманова П. В.	
Формирование готовности будущего учителя к профессиональной творческой самореализации.	237
Раздел 7. Проекты совершенствования методического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования детей	
Королькова О. О.	
Использование художественных и мультипликационных фильмов на занятиях модуля «светская этика» комплексного учебного курса «основы религиозных культур и светской этики».	241
Чемоданова Г. И.	
Условия повышения качества практической деятельности молодого учителя.	248
Жандарова Г. В.	
Роль методической службы школы в обеспечении качества образования.	251
Пономарева Л. И.	
Формирование профессиональных компетенций учителей иностранного языка в современной школе.	260
Шадрина В. А., Полякова Э. А.	
Образовательная программа основной ступени обучения.	266
Антоновская Е. Ю., Крахмелец Л. А.	
Организация мониторинга в условиях учреждения III-IV вида.	277
Газизова Т. В., Бондаренко М. В., Титкова В. А.	
Современные подходы к оцениванию образовательных результатов учащихся.	280

Сисина Е. А.	
Пути обновления содержания и форм организации методической работы в муниципальном общеобразовательном учреждении Агаповской средней общеобразовательной школе № 1 имени П. А. Скачкова	285
Раздел 8. Психолого-педагогические факторы повышения качества образования в учреждениях общего и дополнительного образования детей	
Селищева Е. В., Баландин В. А.	
Мотивация здоровьесозидающей деятельности – основа успешной адаптации младшего школьника к средней школе.	291
Сапунов А. В.	
Специфика учебно-исследовательской культуры учащихся сельской школы на уроках исторического краеведения	295
Мальцева Л. В.	
Декоративно-прикладное и народное искусство как фактор творческого воображения и эстетического воспитания	302
Треплина О. Ф.	
Компетентностный подход при обучении школьников решению задач	306
Цуранова И. В.	
О необходимости создания интерактивного интегрированного курса предметов медико-биологического цикла в условиях училища олимпийского резерва	310
Мисходжева Ф. А., Койчуева А. С.	
Коммуникативная культура как основа формирования толерантных отношений у подростков	312
Савенкова Т. Н.	
Некоторые аспекты взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи	316
Тлисова С. М., Койчуева А. С.	
О гендерном подходе к формированию духовно-нравственных ценностных ориентаций личности в адыгейской этнопедагогике.	319
Алфавитный указатель	323
Сведения об авторах	325

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

Материалы IX Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 1

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: В. В. Кудинов, К. К. Скнарина
Технический редактор А. М. Обжорин,
К. К. Скнарина, А. О. Арсентьев
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 04.10.2010. Подписано в печать 18.10.2010.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 21,12. Тираж 250 экз. Заказ № 777.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8-351) 263-93-98