

VIII
Всероссийская
научно-практическая
конференция

20 апреля 2007 г.



ИНТЕГРАЦИЯ

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

I
ЧАСТЬ

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

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

Материалы VIII Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 1

20 апреля 2007 г.

Челябинск

УДК 351/354
ББК 74.56
И 73

И 73 Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции : в 4 ч. Ч. 1 / Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. раб. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : изд-во «Образование», 2007. – 321 с.
ISBN 5–98314–195–7.

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

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

УДК 351/354
ББК 74.56

ISBN 5–98314–195–7

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

РАЗДЕЛ 1

Непрерывное профессиональное образование как тенденция развития современного общества

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ

ЕГОРЕНКО А. О., ДУРАСАНОВА Т. П.

*г. Балашов, Балашовский институт (филиал) Саратовского
государственного университета им. Н. Г. Чернышевского*

Проблема непрерывного образования человека, носителя рабочей силы в современном информационном обществе является одной из важнейших. В рамках активизации экономической деятельности малообеспеченных категорий населения перед государством стоит задача обеспечения равного доступа к получению профессиональной подготовки, что повышает их шансы получить хорошо оплачиваемую работу и способствует сокращению проявлений дифференциации в доходах.

Важной составляющей политики государства в области формирования ценности рабочей силы является профессиональная ориентация. Цель профориентации – это содействие гражданам в поисках подходящего рабочего места с учетом возраста, образования и личных интересов, потребностей работодателей и рынка труда. Профориентация создает условия для самореализации работников, решение о выборе и перемене профессии, переобучение или повышение квалификации.

Профессиональная ориентация граждан – обобщенное понятие одного из компонентов общечеловеческой культуры. Она проявляется в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития природных дарований, а также проведении комплекса специальных мер содействия человеку в

профессиональном самоопределении, выборе оптимального вида занятий с учетом его потребностей и возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда. В этом смысле профориентация – способ формирования ценности совокупной рабочей силы. И от того, как государство распоряжается этим способом, насколько широко и эффективно его использует, зависит уровень формирования, динамика накопления, эффективность воспроизводства ценности совокупной рабочей силы в рамках национальной экономики.

При определении мер государства по реализации этого способа воспроизводства ценности рабочей силы следует исходить из цели профессиональной ориентации, которая состоит в оказании содействия гражданам в поисках подходящего рабочего места с учетом рынка труда и личных интересов, самостоятельного решения проблемы построения собственной профессиональной карьеры. Главная концептуальная проблема, положенная в основу такого подхода, – рассмотрение профориентации как средства активизации профессионального определения самого человека, отношение к нему как к субъекту собственного профессионального и жизненного выбора. Следовательно, задача профориентации – актуализация внутренних ресурсов, возможностей человека, создание условий для самореализации человека в профессиональной сфере, формирование у него способности принятия решения о выборе и перемене профессии, переобучении или повышении квалификации. В основе такого подхода лежит принцип гуманизации; опора на возможности и ресурсы человека, его полипрофпригодность; акцент на самоформирование, выбор собственного профессионального пути, способов и средств индивидуального развития. Главное, через какие механизмы государство может создать условия для реализации этих принципов – налаживание системы подготовки специалистов, обмена опытом, развитие системы образования

Конец XX и начало XXI века характеризуются усилением государственного участия в подготовке специалистов. Государственные мероприятия по профессиональному обучению являются необходимой частью активной политики регулирования рабочей силы. Она призвана обеспечить наличие, мобильность и требуемое качество рабочей силы, способность ее адаптации к изменяющимся географическим и профессиональным моделям занятости.

Современная политика в области профессиональной подготовки призвана обеспечить решение двух взаимосвязанных задач социально-экономического характера: обеспечение потребностей производства рабочей силой, требуемой квалификации (то есть обладающей ценностью), и борьба с безработицей.

Государственное участие в профподготовке в начале 90-х годов было связано с решением второй задачи. В настоящее время происходит определенная переориентация в направлении первой задачи – подготовка квалифицированных кадров. Эта тенденция прослеживается в государственных программах профессионального обучения молодежи, в которых все большее внимание уделяется обучению специальностям в области передовых технологий, квалифицированного труда, хотя они и продолжают сохранять свою направленность на снижение безработицы среди данной группы населения.

Таким образом, государство в целом создает определенные условия для подготовки специалистов. В рамках реализации мероприятий по профориентации в России развиваются целые направления профессиональной информации, профессиональной консультации, профессионального подбора, профессионального отбора, профессионально-социальной адаптации.

Для совершенствования государственной системы профессиональной ориентации Федеральная программа содействия занятости предусматривает следующие основные задачи:

- организация профессиональной ориентации учащихся, выпускников учебных заведений;
- расширение сети центров профориентации и психологической поддержки населения;
- создание на предприятиях служб профессиональной адаптации и сопровождения профессиональной карьеры работников;
- создание структур по профессиональному отбору абитуриентов, профориентационному сопровождению профессионального обучения, трудоустройству выпускников;
- научно-методическое обеспечение профориентации;
- подготовка специалистов для профориентационной работы в различных структурах.

Все эти меры направлены на формирование ценности рабочей силы. Сама профориентационная работа нацелена на разрешение двух основных противоречий: между необходимостью осуществлять выбор профессий во все усложняющемся мире труда и социальных отношений по поводу участия в труде, с одной стороны, и недостаточной осведомленностью человека в различных вопросах, возникающих перед ним при выборе профессии, – с другой; между трудовыми предпочтениями, устремлениями и намерениями значительных групп людей, с одной стороны, и дополнительными потребностями предприятий, хозяйств региона в рабочей силе – с другой. Это означает, что меры государства по профориентации направлены на разрешение противоре-

чий процесса воспроизводства ценности рабочей силы, как с точки зрения ее производства, так и ее использования в производственном процессе.

Вместе с тем, государственная система профориентации нуждается в совершенствовании. По мнению А. Л. Гайдобы, профориентация как система должна представлять собой комплексную многокомпонентную структуру, каждый компонент которой не только имеет самостоятельное значение, но и увязан с другими [1, с. 67]. Однако автор не конкретизирует свою точку зрения, в частности, не называет компоненты этой структуры. В этом плане предпочтительнее выглядит позиция И. Н. Назимова, который приводит общие характеристики (параметры) будущей системы профориентации: подчиненность всех компонентов единой цели, наличие прямых и обратных связей, четкое регулирование и стимулирование. При этом профориентация должна отвечать широкому набору требований (качественных, количественных, структурных, организационно-управленческих) и не может нормально функционировать без соответствующей правовой основы [1, с. 18, 31].

Государственная система профориентации должна объединять как минимум три специализированные, но связанные между собой подсистемы: профориентацию молодежи; профориентацию высвобождаемых работников, безработных и других, временно незанятых категорий граждан (например, уволенных в запас из рядов вооруженных сил); профориентацию специфических групп населения (пенсионеров, инвалидов и т.п.) [2, с. 64].

О профориентации как реально сложившейся системе можно говорить только тогда, когда налицо будут, как минимум следующие характеристики (параметры, признаки и т.д.) этой системы: 1) четко сформулированная единая цель и задачи, на достижение которых направлены компоненты системы, и самое главное – сформирован действенный механизм их реализации; 2) взаимосвязанные специализированные подсистемы профориентации как составные части более крупной системы – профориентации; 3) согласованность и планомерность работы всех органов, занимающихся профориентацией; 4) координация профориентационной работы по различным параметрам (организационным, финансовым, методологическим и др.); 5) прямые и обратные социально-экономические и иные связи и взаимодействие как внутри самой системы, так и во взаимоотношениях вовне, с более укрупненными системами обеспечения (содействия) занятости, образования и др., и их составными частями, например, трудоустройства, психологической поддержки населения; 6) программы профориента-

ции: комплексная федеральная, федеральные для некоторых категорий населения (молодежи и др.), региональные; 7) соответствующая правовая и финансовая базы.

Важным этапом работы по профориентации является изучение личных качеств человека. Без познания и оценки по заданному критерию функциональных качеств человека (функциональной ценности рабочей силы) выбор, подбор, перемена профессии невозможны. То есть выбор профессии непосредственно связан с функциональными качествами человека, с функциональной ценностью рабочей силы, (как уже было подробно разобрано в первой главе; сюда мы относим скорость реакции, внимание и многие другие факторы); а опосредованно – с личностными качествами, которые могут выступать и как составная часть профессиональной пригодности (например, эмпатия), и в роли фактора, способствующего формированию ее недостаточно развитых элементов (профессиональный интерес, сильная воля помогают улучшить внимание, память и др.), наконец, выполнять обе эти функции.

Профориентация служит «развитию навыков поиска работы», трудоустройства. Во многих школах западных стран, например, в Англии, в целях подготовки молодежи к психологическому и экономическому выживанию в условиях безработицы возрастающее внимание уделяется не только формированию у нее навыков поиска работы (искусству трудоустройства), но и привлечению к организации и участию в труде на мини-предприятиях, в мелких фирмах [3, с.41]. В странах Западной Европы, в США, Канаде, Японии труд школьников и студентов в период летних каникул стал экономической и педагогической нормой. В Канаде учащаяся молодежь с 13 лет трудиться в различных сферах производства и обслуживания. Подыскать место работы им помогают центры содействия занятости и другие аналогичные службы, функционирующие в летнее время и располагающие содержательной информацией в виде картотек, буклетов, кинофильмов о 4 тысячах профессий.

Утвердившаяся в обществе и школах западных стран сильная трудовая этика является одним из оснований эффективной профориентации. Во многих школах США в кабинетах профориентации установлены компьютеры, на дисплеи которых по запросу выдается информация о вакантных рабочих местах, условиях и оплате труда; выбор профессии увязывается с этими реалиями, хотя диапазон поиска не ограничивается узкими рамками. Но важны логика и организация работы. Молодого человека приучают к практицизму и самостоятельности – планированию карьеры, требующему учета различных жиз-

ненно важных условий и факторов. Полагаем, что такая модель выгодно отличается от широко распространенной в наших школах процедуры составления учащимися профессионального плана, в котором вопросы трудоустройства, как правило, получают скорее декларативное, чем реальное, отражение. Повышение производительности труда, причем эти данные получают путем сопоставления двух групп работников – экспериментальной (она комплектуется с помощью профдиагностических методов) и контрольной (набор в нее осуществляется по усмотрению инспекторов кадровых служб). Это придает им убедительность.

Значительное внимание в зарубежной практике уделяется оценке эффективности профориентационной работы с помощью ряда объективных показателей. К ним относятся сокращение сроков или стоимости профессионального обучения, уменьшение текучести кадров. Такая профориентация, совмещенная с трудом и трудоустройством, способствует повышению ценности рабочей силы. Обученные трудоустроившись, работники обладают рабочей силой более высокой ценности, и она лучше всего отвечает запросам рынка труда. В условиях рыночной экономики все эти качества человека приобретают возрастающее значение, повышают его социальную защищенность перед лицом безработицы.

Увязка профориентации с трудоустройством и трудом становится ведущей тенденцией в зарубежной практике, что в последние годы прослеживается особенно четко. Мотивирующим фактором принятия решений человеком о выборе профессии становится анализ возможностей трудоустройства.

Профессиональная ориентация выступает важным составным элементом системы подготовки кадров, являясь как бы регулятором связи систем образования и производства, между подсистемами образования. Следует отметить, что периоды профориентации и собственно подготовки не отделяются четко друг от друга, а переплетаются во времени. Так, подготовка присутствует в цикле ориентации (в средней образовательной школе). И, наоборот, профориентация продолжается в процессе подготовки. Например, при системе постоянного повышения квалификации и ротации рабочих мест.

С профориентационной направленностью государства тесно связано политика в области подготовки населения к предпринимательской деятельности, которая предусматривает удовлетворение потребностей граждан в приобретении ими необходимых для организации такой деятельности экономических, правовых и других знаний, повышение их трудовой мотивации и уровня социальной защищенности.

Вся практическая работа по созданию системы обучения и формирования из числа незанятого населения кадров для предпринимательской деятельности должна обеспечиваться на местах на основе тесного взаимодействия и партнерства региональных органов, занимающихся вопросами труда и занятости населения, управления образованием, работодателей и заинтересованных предпринимательских структур. Обучение населения основам предпринимательской деятельности необходимо осуществлять, исходя из конкретных задач развития предпринимательства в регионах, создания на этой основе новых рабочих мест.

Обучение лиц из числа зарегистрированных в органах службы занятости в качестве ищущих работу и прошедших профессиональный отбор осуществляется в установленном порядке за счет Государственного фонда занятости населения. Обучение других категорий граждан (работников реорганизуемых, конверсируемых или ликвидируемых предприятий, демобилизованных военнослужащих, выпускников профессиональных учебных заведений, не нашедших работу, и др.) может осуществляться за счет средств предприятий, организаций, учреждений, собственных средств граждан, различных фондов поддержки предпринимательства.

Литература

1. Гайдоба, А. Л. Профориентация – институциональный аспект [Текст] / А. Л. Гайдоба, И. Н. Назимов. – М. : изд-во «Инфра-М». – 2000.
2. Котля, А. Новые социально-экономические аспекты профориентационной работы [Текст] / А. Котля, М. Талалай // Соц. труд. – 1989. – № 5.
3. Уоттс, А. Г. Профориентация в школе: состояние и тенденции [Текст] / А. Г. Уоттс // Перспективы. Изд-во ЮНЕСКО. – 1988. – № 4. – С. 41.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИНТЕГРАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

ОКОЛЕЛОВ О. П., БЕССОНОВ Р. В., КУРОЧКИНА Н. Д.

г. Липецк, Липецкий государственный технический университет

В настоящем сообщении под интеграцией методического обеспечения системы профессиональной подготовки специалиста понимается объединение усилий отдельных учебных дисциплин, методов, форм и средств обучения с целью целенаправленного высокоэффективного решения задач подготовки профессионала.

Вполне понятно, что для интеграции методического обеспечения необходим, прежде всего, системный анализ теоретического и методологического оснований образовательного процесса, который предполагает:

- оценку изменений в научно-теоретических представлениях о сущности образовательного процесса, установления их влияния на эффективность подготовки выпускников профессионального учебного заведения;

- концептуальный анализ структуры и содержания компонент образовательного процесса с позиции их соответствия современному уровню научных представлений об обществе и человеке;

- установление специфических особенностей образовательного процесса в условиях открытого образования;

- разработку механизмов образовательного процесса стимулирующих личностные процессы актуализации и самореализации;

- разработку технологий образовательного процесса, создающих условия для реализации дидактических требований открытого образования.

Ниже под образовательным процессом в профессиональном учебном заведении понимается процесс овладения человеком системой научных и профессиональных знаний, познавательных умений и навыков, формирования на их основе мировоззрения, нравственных, профессиональных и других качеств личности, развития её творческих сил и способностей. Образовательный процесс протекает под влиянием внешних и внутренних, управляемых и не управляемых факторов, в числе которых целенаправленное обучение и воспитание играет определяющую роль.

Теоретико-методологические основания интеграции методического обеспечения системы профессиональной подготовки составля-

ют принципы, закономерности, теории обучения и методологические средства дидактики профессионального образования. Ведущие характеристики рассматриваемого интеграционного процесса достаточно полно в содержательном плане, на наш взгляд, раскрывают принципы:

1) субъект-субъектных отношений, который утверждает, что в рамках образовательного процесса и слушатель, и преподаватель имеют статус субъектов управления этим процессом. Из этого принципа немедленно вытекает очень важное в прикладном отношении дидактическое следствие – методическое обеспечение системы профессиональной подготовки должно предоставлять каждому обучающемуся не только возможность выбора наиболее приемлемой для него модели обучения, но и право влиять на ход и содержание собственно образовательного процесса;

2) профилирования преподавания, который требует интеграции усилий учебных дисциплин в решении задач формирования и развития соответствующих профессиональных компетенций;

3) обращенности учебных материалов к саморазвитию: механизмом запуска и функционирования образовательного процесса является учебная деятельность обучающегося;

4) обеспечения динамичности образовательного процесса: по мере развертывания образовательного процесса в пространстве педагогической среды он может менять свою структуру и системные характеристики;

5) реализации принципа диалогичности образовательного процесса: диалогичность в постановке и разрешении учебных задач является ведущим средством обучения и воспитания;

6) ведущей деятельности: обучающемуся должен быть предоставлен достаточно широкий выбор разнообразных деятельностей, в которых у него есть реальная возможность отыскать наиболее близкие его профессиональной деятельности, способностям и задаткам.

Перспективные направления реализации в учебном процессе результатов интеграции методического обеспечения профессионального образования наиболее четко находят своё отражение в инновационных образовательных технологиях. Действительно, такие технологии, как правило, требуют освобождения лекционного материала и учебников от излишне усложненного и второстепенного материала, выделения основных понятий и ведущих идей учебных дисциплин, усиления профессиональной направленности обучения, определения по каждой дисциплине оптимального объема умений и навыков, обязательных для овладения обучающимися, в том числе и навыков использования пакетов компьютерных программ.

Наиболее полным образом эти требования реализуют те образовательные технологии, применение которых в учебном процессе приводит к открытым системам обучения. Главная отличительная черта таких открытых систем заключается в том, что они предоставляют человеку право не только выбора подходящей для него модели обучения, но и разработки собственной программы формирования профессиональных качеств и путей её реализации. Рассмотрим основные процедуры образовательной технологии, генерирующей открытую систему обучения, ведущей системной образующей которой является метод свернутых информационных структур. Предварительно поясним, что под действием свертывания знаний понимается умственный процесс, реализуемый той или иной комбинацией умственных методов, в результате которого происходит обобщение объектов (процессов, отношений и т.п.) в некоторую целостную мыслительную конструкцию на весьма ограниченном в количественном отношении множестве (вплоть до единичных элементов) сходных объектов.

Проведенный исследовательским центром Липецкого государственного технического университета по новым технологиям обучения эксперимент по разработке и обоснованию дидактического инструментария, позволяющего на практике формировать у студентов свернутые знания по учебной дисциплине, показал, что на уровне обязательных этот инструментарий должен включать процедуры:

- выделения средствами теории графов элементов базовых (фундаментальных) знаний дисциплины вместе с сетью их логических взаимосвязей;
- моделирования базовых знаний в символической, графической или другой какой-либо форме;
- преобразования модели базовых знаний с целью выделения наиболее общих системных понятий и отношений и их взаимосвязей (проектирование базового модуля дисциплины);
- формирования структур наиболее общих способов познавательной деятельности, характерных для данной области научных знаний;
- построения системы частных задач, решаемых общими способами;
- формирования системы тестирования, позволяющей учащемуся сделать заключение об уровне усвоения общего способа решения данного класса познавательных задач.

Практически, рассматриваемый подход к организации изучения дисциплины, приводит к её нелинейному структурированию на основе трех системных модулей: базового, основного и расширенного. Со-

держание базового модуля составляют фундаментальные знания, которые сформированы в виде сетевого гипертекста, включающего основные понятия и положения учебной дисциплины, её базовые научные методы и системы упражнений на выработку навыков решения этими методами соответствующих практических задач. Таким образом, базовый модуль позволяет обучающимся сформировать целостную системную модель фундаментальных основ научной дисциплины. Содержание основного модуля полностью отвечает требованиям государственного стандарта к данной дисциплине. Расширенный модуль составляют: 1) дополнительный теоретический материал, к которому обучающийся может обратиться для углубленного изучения тем; 2) специально разработанные разделы курса, материал которых должен удовлетворить профессиональные и творческие запросы личности; 3) упражнения и задачи, имеющие явно выраженный исследовательский характер. Все три модуля на уровне структурных компонент включают: системы упражнений и задач, позволяющие выработать у обучающихся соответствующие практические умения и навыки; методы и средства управления процессом обучения; методы и средства итоговой оценки уровня усвоения. Нетрудно видеть, что при таком нелинейном структурировании дисциплины, учебный материал варьируется естественным образом по степени сложности, уровню проблемности, по соотношению общих и частных вопросов. Обязательный учебный материал выделяется либо как самостоятельный вариант (базовый модуль), либо как самостоятельная часть в рамках её возможных приращений (основной и расширенный модули). Практические задания выстраиваются в виде блоков с обязательной иллюстрацией наиболее общих методов их выполнения.

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ПРЕЕМСТВЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВЕСЕЛОВА Н. Н.

г. Чехов, Московский государственный индустриальный университет

Развернувшееся в конце XX – начале XXI века в России государственное реформирование потребовало модернизации образования. Основные изменения затронули содержание общего и профессионального образования, повышение его качества. Последнее по-

влекло за собой обновление методов обучения и расширения веса тех, что формируют практические навыки самообучения у школьников и студентов. Реформирующееся государство стало предъявлять исключительные требования ко всякому члену общества как личности с присущим ей строем знаний, навыков, умений и способностей.

На рубеже XX и XXI веков в системе общего и профессионального образования взят курс на увеличение доли самостоятельной работы обучающихся, что существенным образом повышает значение их субъектной роли, значение владения умениями и навыками учебной деятельности. В сложившихся условиях проблема формирования учебной деятельности обучающихся становится одной из основных и ее решение имеет особую актуальность.

В педагогической науке и практике произошло признание того, что человек обучается и переобучается всю жизнь, и процесс этот носит непрерывный характер. В разработанной во второй половине XX века концепции непрерывного образования, оно стало рассматриваться и как процесс, охватывающий всю жизнь человека, и как непрерывающееся освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев образовательной системы, и как принцип организации образования и образовательной системы. Основу непрерывного образования составляет учебная деятельность. В вопросе ее формирования и управления выделяется ряд проблем организационного характера.

Первая проблема обусловлена отсутствием методик формирования учебной деятельности в учебно-организационных умениях, объединенных единой концепцией для всех этапов непрерывного образования (от общеобразовательной до профессиональной школы) с учетом: 1) особенностей возраста; 2) сензитивных периодов в формировании учебных умений; 3) индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей деятельности обучающихся.

Вторая проблема связана с выделением мышления в качестве обслуживающего компонента. В психологии принято делить мышление на наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое.

Основными признаками наглядно-действенного мышления являются неразрывная связь с восприятием, оперированием только непосредственно воспринимаемыми вещами и их связями, которые даны в восприятии; неразрывная связь с прямым манипулированием вещами; принципиальная невозможность реализовать поставленную задачу без учета практических действий. Такое мышление направлено на выявление свойств предметов и явлений, наиболее близко лежащих «к

поверхности», но скрытых от непосредственного восприятия. В случае развития мышления до уровня наглядно-действенного обучающемуся легче действовать с материально-вещественным материалом.

Наглядно-образное мышление характеризуется тем, что мыслительная деятельность осуществляется на образном материале. Значительную роль в образном мышлении играют зрительные, слуховые и двигательные образы. Как один из видов образного мышления выделяют пространственное мышление. Оно есть вид мыслительной деятельности, обеспечивающий создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения различных задач. Выявление пространственных свойств и отношений возможно в ходе преобразующей деятельности. В образном мышлении слова используются как средство выражения выполненных в образах преобразований.

На уровне наглядно-образного обучающемуся легче всего работать со схематическими рисунками, схемами, планами, таблицами и графиками. Словесно-логическое мышление функционирует в абстрактной вербальной форме. Осуществляется оно при помощи логических операций с понятиями. Формирование педагогом учебной деятельности обучающихся с учетом уровня развития мышления затруднено отсутствием методик и информации о количественном распределении обучающихся по уровням его развития.

По роду связей и отношений, отражаемых мышлением, выделяют эмпирическое мышление, характеризующееся отражением объектов со стороны их внешних связей и проявлений, и теоретическое, отражающее внутренние связи объектов и законы их движения. В ряде работ психологов (В. В. Давыдов, В. В. Репкин, Н. В. Репкина и др.) делается акцент на особенностях развития теоретического мышления [2; 3]. Отработку его следует вести в направлении от эмпирического (наглядно-действенного и наглядно-образного) к теоретическому (словесно-логическому). Понимание эмпирического как опытного (экспериментального) процесса объясняет обращение внимания данных авторов к идее создания условий для исследовательской и творческой активности обучающегося.

Следует отметить, что современные дидакты и методисты не ориентируют внимание педагогов на существование двух уровней теоретического мышления. В числе таких уровней А. В. Брушлинский рассматривал:

- уровень, отражающий возможное деление предмета (объект, явление и т. п.) на части. Здесь имеется в виду то, что он изначально был из них собран (изготовлен, существовал и т.п.);
- уровень, отражающий невозможность деления предметов

(объектов, явлений и т. п.) на части, которые вместе образуют единое неразрывное целое [1].

Работа педагогов-практиков над теоретическим мышлением в таком его толковании на сегодня не нашла своего отражения в педагогических методиках. Практическая ценность данного подхода заключена в подготовке обучающихся к пониманию сущности целого ряда феноменов материального мира, с которыми обучающиеся будут сталкиваться в процессе изучения других образовательных областей. В их числе: волны, дуализм света, единство психического и физиологического в работе мозга, физическое пространство-время, социальное пространство-время и др.

Третья проблема. Существуют два пути формирования учебной деятельности: прямой и косвенный. Прямой путь формирования осуществляется через предъявление обучающимся системы специальных заданий. Косвенный подход, который характеризуется преднамеренным ее формированием в процессе общего развития. Концептуальные подходы к формированию учебной деятельности различаются соотношением прямого и косвенного пути. Вопрос о том, каким должно быть их соотношение, чтобы процесс овладения стал наиболее эффективным остается открытым.

Подводя итог сказанному выше, отметим, что от того, как работает общеобразовательная школа в отношении формирования учебной деятельности школьников, будет всецело зависеть успешность их обучения как студентов в вузе.

Первая проблема. На сегодня нет единой точки зрения на то, с какого компонента и как следует начинать формирование учебной деятельности. Высказываются мнения, подтвержденные результатами экспериментальной работы, что это лучше всего делать, начиная с:

- контрольного компонента (Д. Б. Эльконин и др.) [4];
- мотивационного компонента (В. Я. Ляудис и др.).

Другой организационный подход связан с предъявлением обучающимся таких заданий, которые позволяют отрабатывать все компоненты одновременно. Разработчиками данного направления являются Л. К. Максимов, Н. Я. Чутко и др.

Остается открытым вопрос о том, сколько необходимо выполнить упражнений и заданий, для того чтобы овладеть учебным умением. По утверждению психологов, обучающимся в условиях традиционного обучения требуется выполнить от 20 до 30 соответствующих упражнений, а по методикам, основанным на идеи «интериоризации» П. Я. Гальперина, – менее десятка.

Вторая проблема обусловлена точкой зрения на место формирования учебной деятельности. Им может быть образовательное учреждение, включая и учреждения дополнительного образования, а также место проживания обучающегося. В этой связи существует деление учебной деятельности на выполняемую в образовательном учреждении и выполняемую в условиях проживания (дома). Рассматривается вопрос о возможности формирования умений, входящих в состав умения учиться, на дополнительных занятиях вне образовательного учреждения. При этом на одном занятии предлагается отрабатывать только одно умение.

Третья проблема. Специальные исследования (А. В. Батаршев, А. П. Сманцер) показывают, что существенным тормозом успешного обучения на младших курсах вузов являются трудности организации и управления самостоятельной работы. Вплоть до 3-го курса высшая школа вынуждена формировать навыки самостоятельного труда у студентов (Т. А. Коновалено). Особая трудность в решении вопроса формирования умений учебной деятельности возникает в случае со студентами-заочниками. Время, отведенное на их общение с педагогом и значимыми сверстниками, минимально. Его в основном хватает только на восполнение знаний.

Четвертая проблема. К сказанному выше следует добавить проблемы становления учебной деятельности в условиях использования информационных технологий в обучении, на что в свое время указывал один разработчиков концепции учебной деятельности В. В. Давыдов [2].

Пятая проблема мотивирована выделением В. В. Давыдовым в структуре учебной деятельности основных и вспомогательных компонентов. К последним он относил традиционно выделяемые в психологии психические процессы: мышление, восприятие, память, чувства, волю. Вопрос о том, на каком этапе обучения, где и как формировать педагогу вспомогательные компоненты остается открытым.

Литература

1. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение [Текст] / А. В. Брушлинский. – Воронеж : НПО «Модэк», 1996.
2. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996.
3. Развивающее образование. Том 1. Диалог с В. В. Давыдовым [Текст]. – М. : изд-во АПКИПРО, 2002.
4. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 1989.

ФУНКЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОЙ ЦЕЛЕВОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАЛЬНОМ КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

МАКАРОВА Л. Н., ШАРШОВ И. А.

г. Тамбов, Тамбовский государственный университет

Использование Федеральных целевых программ для решения проблем развития высшего образования направлено на создание условий и предпосылок для эффективного управления государственными финансами в соответствии с приоритетами государственной политики в области высшего образования и с учетом бюджетных ограничений. ФЦПРО реализуют специфический спектр функций, ориентированных на определенные потребности современного общества и субъектов образовательной деятельности вуза. Можно определить основные требования к структуре и содержанию функций ФЦПРО в контексте развития регионального вуза: соответствие объективным особенностям развития регионального вуза и его субъектов образовательной деятельности, ожидаемым и желаемым изменениям; сбалансированность функций между собой и с программой развития классического вуза в регионе; соответствие потенциальным возможностям субъектов образовательной деятельности в вузе. Исходя из вышеуказанных предпосылок, нами выделены следующие функции ФЦПРО в контексте развития регионального классического университета как социально-педагогической системы: интегрирующая, регулирующая, консолидирующая, инновационная, развивающая, рыночная.

Интегрирующая функция способствует объединению в единое целое возможностей элементов системы «ФЦПРО – региональный университет». Интеграция осуществляется как по вертикали между федеральным и региональным компонентами с целью согласованности их действий на всех уровнях управления, так и по горизонтали между подразделениями регионального вуза (происходит углубление взаимосвязей, взаимодействия, сотрудничества между подразделениями и субъектами образовательного процесса, реализуются совместные социально-значимые образовательные проекты). Эта функция позволяет донести новые смыслы реализации ФЦПРО до субъектов всех уровней системы. Наметившаяся тенденция к появлению множественности элементов внутри системы «ФЦПРО – региональный университет» ведет к наделению субъектов образовательного процесса в вузе все большими полномочиями в принятии самостоятельных управленческих решений, касающихся сферы реализации конкретных

направлений Федеральной целевой программы. Именно интегрирующая функция позволяет преодолевать частнопрофильный эгоизм вузовских подразделений, их замкнутость и профессиональную самоизоляцию. Данная функция востребована при координации деятельности вузовских структур в процессе планирования, организации и реализации работы. Она обеспечивает сопоставимость результатов деятельности коллективных и индивидуальных субъектов, позволяет достигать их совместимости с другими элементами системы.

Регулирующая функция направлена на упорядочение отношений между субъектами на макро и микроуровне системы (ФЦПРО – региональный университет). Правовое регулирование позволяет четко разграничить компетенции, определить объем властных полномочий, состав функциональных обязанностей. Она приводит деятельность подразделений регионального университета в соответствии с основной целью разрабатываемого направления ФЦПРО, стратегией его развития; направляет процесс планирования на уровне подразделений и субъектов вуза с целью приведения их деятельности в систему. Регулирование упорядочивает информационные потоки, способствует перманентному обновлению внутривузовской информации, обеспечивает ее «прозрачность», а также доступность внешней информации. Именно наличие рассматриваемой функции обеспечивает реализацию исполнителями определенной программы (временным научным творческим коллективом) требований, предъявляемых к организации коммуникаций и профессионального общения субъектов научно-педагогического сообщества в эмоционально смысловом поле их совместной деятельности: создание комфортных условий для субъектов – исполнителей проекта; актуализации информационных потоков, их обобщения и определения ведущего на конкретном этапе выполнения проекта; привлечение к участию в проекте субъектов вуза, способных наиболее полно и объективно отразить инновационные идеи, замыслы, инициативы. Данная функция отчетливо проявляется при налаживании взаимоотношений субъектов университета с внешней средой в ходе реализации ФЦПРО и позволяет достигать эффективного взаимодействия с другими образовательными институтами в вопросах организации исследовательской, опытно-экспериментальной работы, создания «образовательного пространства без границ».

Необходимость консолидирующей функции ФЦПРО обусловлена проблемой неоднородности научно-педагогического сообщества регионального университета, в котором представлено разнообразие позиций по отношению к системе профессиональных ценностей, целям и содержанию направлений перспективного развития высшего

образования; разные уровни мотивированности субъектов образовательного процесса вуза к профессионально-личностному развитию; разная степень их готовности к восприятию, освоению и внедрению инновационных идей, участию в исследовательской деятельности. Консолидирующая функция ФЦПРО способствует принятию научно-педагогическим коллективом университета перспективного видения реализуемой программы, осознанию ее роли в реализации стратегии развития как собственного вуза, так и высшего образования в целом на современном этапе развития общества. Рассматриваемая функция содействует повышению меры ответственности каждого субъекта за достижение конечных результатов, в том числе и в сфере собственного профессионально-личностного развития. Реализация консолидирующей функции помогает преодолению причин, порождающих затруднения в профессиональном общении, взаимодействии субъектов образовательного процесса в вузе, возникающие из-за явления когнитивного диссонанса, несовпадения систем профессиональных ценностей, из-за асимметрии статусов, позиций в ситуациях прав и обязанностей конвенциональных ролей.

Сущность инновационной функции определяется возможностями ФЦПРО: трансляции образовательных ценностей; экспертизы нововведений в педагогических и управленческих процессах регионального вуза; развития профессионализма деятельности и личности субъектов образовательного процесса в ситуации субъектной позиции последних в планировании, реализации и оценке результатов своей деятельности; мониторинга процессов, связанных с ожидаемыми и желаемыми изменениями в развитии университета; коммуникации и профессионального общения субъектов инновационной деятельности; стимулирования разработки новшеств и внедрения новшеств и нововведений в образовательные процессы регионального вуза. Инновационная функция ФЦПРО позволяет распространять и внедрять идеи, нацеленные на решение профессиональных задач нового класса. Она осуществляется посредством проведения научных исследований, распространения результатов научно-исследовательской деятельности, создания малых предприятий инновационного типа, освоения современных информационных технологий. Включенность преподавателей и студентов регионального университета в реализацию данной функции, результативность их исследовательской, проектно-конструкторской, технологической и другой творческой деятельности выступают важными условиями успешного развития вуза в регионе.

Предметом особого внимания развивающей функции ФЦПРО является усиление личностного своеобразия каждого субъекта инно-

вационного процесса, формирование у него преобразующего отношения к самому себе, сфере профессиональной жизнедеятельности, расширение границ его субъективного опыта, развитие потребности в духовном созидании, а также сохранение и развитие неповторимости и уникальности каждой личности. Развивающая функция направлена на проектирование пространства профессионально-личностного развития и саморазвития субъекта, обеспечение вариативных возможностей для реализации индивидуальной траектории профессионально-личностного развития каждого субъекта. Именно данная функция способствует созданию многомерного и многоуровневого пространства регионального вуза, позволяющего наиболее полно удовлетворить потребности субъектов вуза в профессиональном и личностном развитии. Рассматриваемая функция способствует использованию кадрового потенциала различных подразделений университета в качестве ресурса его развития.

Рыночная функция ФЦПРО связана с ресурсами целевой программы в обеспечении потребностей рыночной природы субъектов образовательной деятельности и адаптации последних к динамически изменяющимся социально-экономическим условиям: маркетинговые исследования потребностей и предложений в условиях рыночных отношений; реклама новшеств и нововведений в педагогических и управленческих процессах, субъектов образовательной деятельности, их объединений и т.п.; выявления разнообразных каналов и механизмов финансирования высшего образования; инвестирование образовательных проектов. Рыночная функция целевой программы связана с тем, что на современном этапе общественного развития именно образование превращается в одну из самых обширных и важных сфер человеческой деятельности, которая тесно связана со всеми областями общественной жизни. Способность системы высшего образования удовлетворять потребности личности и общества в высококачественных образовательных услугах определяет перспективы духовного и экономического развития страны. Реализация данной функции на региональном уровне позволяет осуществлять целенаправленную «ориентацию на потребителя», при которой учитываются потребности социума, организаций, заинтересованных во внедрении полученных результатов и подготовке концептуально мыслящих специалистов, готовых и способных творчески решать вопросы современного производства, осуществлять преобразовательную деятельность и отличающихся высоким уровнем управленческой компетенции.

РАЗДЕЛ 2

Дополнительное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНТЕРНАТУРЫ ПО АКУШЕРСТВУ И ГИНЕКОЛОГИИ

ДУЯНОВА О. П., ПАЛЬЧИК Е. А.

г. Орёл, Медицинский институт

Орловского государственного университета

Основной целью интернатуры является предоставление специальных теоретических знаний и практических умений выпускникам медицинских вузов, повышение степени их готовности к самостоятельной профессиональной деятельности по акушерству и гинекологии.

Нормативная продолжительность обучения в клинической интернатуре составляет 11 месяцев (1728 часов – 48 недель). Обучение предусматривает только очную форму.

Подготовка клинических интернов осуществляется по индивидуальному плану. Реализация стандарта подготовки специалиста с высшим медицинским образованием должна обеспечиваться высоким уровнем учебного процесса. Для того чтобы сформировать уважение к своей профессии, необходимо в процессе обучения постоянно воздействовать на мотивационную, волевую и эмоциональную среду учащегося. Обеспечить благоприятные условия формирования профессионального интереса. Для этого используются:

- методы максимальной активизации познавательной деятельности (семинары, практические занятия, дискуссии и др.);
- создание ситуаций, требующих более широких и глубоких знаний, чем те, которые уже имеются в багаже учащегося;

– обсуждение примеров, требующих применения полученных знаний на практике, а также творческого использования приобретенных знаний и умений;

– формирование эмоций успеха в обучении, порождающее уверенность в своих силах.

В системе послевузовского обучения существует стройная организационная структура форм и методов обучения. В своей совокупности они образуют определенное функциональное единство, направленное на приобретение системы знаний и максимального освоения учебного материала.

Основными формами учебных занятий являются лекции, семинары и практические занятия, а также самостоятельная работа учащегося под контролем преподавателя. В работе с интерном преподаватель использует симптомный и синдромный подход, дифференциально-диагностический поиск, моно – и политематический разбор больных.

На лекции обычно выносят наиболее сложные разделы теоретического курса, а также вопросы, неоднозначно освещаемые в медицинской литературе. В ходе лекции слушатели изучают основополагающий учебный материал, излагаемый преподавателем в развернутой, систематической, логически стройной и последовательной форме. Лекции читают профессора, доктора медицинских наук, а также доценты кафедр. В отдельных, единичных случаях лекции читают опытные ассистенты и работники практического здравоохранения, имеющие опыт педагогической работы, глубокие знания по данному вопросу.

Используются дидактически целесообразные формы и методы изложения материала, предполагающие: ясность и доступность изложения, с учетом уровня подготовленности обучаемых; точность формулировок и терминологии, свободный стиль изложения лекции, наличие плана лекции, соответствие темпа изложения возможности его восприятия, применение приемов, способствующих повышению внимания, интереса, активности слушателей. На лекции необходимо применение вспомогательных учебных средств – слайдов, пленок, использование мультимедийных установок.

Совокупность лекционных занятий составляет курс лекций. Главная его цель – сформировать у слушателей системное представление об изучаемом предмете или разделе предмета, обеспечить усвоение ими основных принципов и закономерностей соответствующей научно-практической области, а также методов применения полученных знаний на практике. Необходимым условием эффективности лек-

ции является ее направленность на развитие познавательной активности слушателей. При чтении лекций целесообразно создавать проблемные ситуации, ассоциации, иногда включать элементы неожиданности, занимательности и противоречий.

Важное место в системе послевузовского образования занимает семинар, который, в зависимости от методики его проведения, может быть как формой учебно-теоретических занятий, способствующей изучению того или иного раздела, или формой практических занятий, содействующей приобретению умений и навыков.

Семинар предусматривает наиболее активное участие обучающихся в обсуждаемом вопросе, является связующим звеном между теоретическим освоением дисциплины и применением его положений на практике. Он способствует развитию самостоятельности, активному и эффективному овладению учебным материалом, является предпосылкой формирования профессиональных качеств специалиста (умение четко и ясно изложить материал).

Семинар позволяет оценить эрудицию, умение сформулировать диагноз, обосновать его, дифференцировать с другими патологическими нозологиями, логически подойти к принятию необходимого решения.

Существуют следующие формы семинаров: клинический разбор, дискуссия, деловая игра, обсуждение рефератов, «круглый стол» (выслушивание мнения каждого участника). По методике проведения они могут быть информационными, контролирующими, исследовательскими.

Необходимым условием эффективности семинарских занятий является их направленность на развитие познавательной активности слушателей, стимулирование профессионального интереса, стремления к самостоятельной творческой работе. Семинары обеспечивают дидактическое единство всего учебного процесса, дополняют лекционный курс и практические занятия. По ряду разделов акушерства и гинекологии семинар относится к ведущей организационной форме обучения.

Практические занятия в учебном процессе обеспечивают приобретение необходимых навыков и умений, использование их в профессиональной работе. Они помогают закрепить и углубить знания по основным вопросам программы. Изучение лечебно-диагностических методик предусматривает знакомство с аппаратурой, приборами, инструментарием, материалами, обучению технике манипуляций и операций на фантомах, в секционном зале, участие, а далее самостоятельное их выполнение. На практическом занятии пре-

подаватели обучают умению разбираться в данных лабораторных, инструментальных и цитологических исследований; грамотно их интерпретировать, сознательно и обоснованно пользоваться на практике. Практические занятия формируют целую систему навыков и умений, подкрепленную самостоятельной работой учащегося.

Самостоятельная работа является неотъемлемой составной частью всей системы по освоению учебной программы, включает в себя курацию больных. Прием беременных и больных в женской консультации, дежурства в стационаре, отчет о дежурстве на утренней врачебной конференции, разбор больных, работу с литературой, учебными пособиями, подготовку рефератов, научных докладов, обзоров, анализ врачебных ошибок и др.

Главной целью самостоятельной работы является закрепление и расширение знаний, овладение профессиональными умениями и навыками, а также обучение научному поиску. В этом разделе важное место отводится написанию курсовой работы.

Курсовая работа развивает навыки использования общенаучных знаний, директивных документов и приказов, научной и справочной литературы, методических рекомендаций и инструкций, позволяет приобщить учащегося к познанию новейших достижений науки и практики, разобраться в противоречиях различных взглядов на этиологию, патогенез и лечение ряда нозологических форм патологии, обосновать собственную точку зрения, доказать ее правомерность. Качество курсовых работ оценивается по результативности использования материалов в дальнейшей деятельности врача, а также по новизне материала и степени собственного участия автора.

Для интернов составляется индивидуальный план специализации, предусматривающий:

- последовательное прохождение обучения в каждом из перечисленных отделений с указанием сроков обучения, а также непосредственного руководителя в этот период;
- перечень практических навыков и умений, которыми должен овладеть интерн;
- перечень тем докладов и рефератов, с которыми интерн выступает на семинарах, клинических разборах, конференциях;
- темы санитарно-просветительских лекций и бесед, место и сроки проведения, профориентационные мероприятия;
- формы участия в научно-практической работе.

Процесс курации отражается в ежедневных записях учащегося в рабочих документах (истории болезни и родов, карты беременных, этапные эпикризы, выписные документы). Контроль преподавателя

за качеством оформления документации является его обязанностью и дает возможность постоянно оказывать учащемуся необходимую помощь, корректировать его работу со специальной литературой.

Предметом особого контроля со стороны преподавателя является обучение обоснованию диагноза и тактики ведения беременной, а также план родоразрешения и профилактика осложнений.

В задачу врача-интерна входит овладение навыками лечения больных, участие в консультациях, консилиумах, анализ гинекологической, материнской и перинатальной заболеваемости и смертности с последующей разработкой планов их снижения.

Овладение перечисленными навыками необходимо оценивать на всех этапах подготовки специалиста: в процессе обучения, при сдаче зачетов по разделам программы, на квартальных аттестациях, в ходе реферативных докладов и на заключительном экзамене. Рейтинговая оценка учитывает все: активность, исполнительскую дисциплину и творческое отношение к делу, количество выступлений, участие в операциях, дежурство и многое другое.

Все виды контроля за ходом обучения отражают в дневниках работы учащегося. В нем должны быть записи по следующим рубрикам:

- список больных с указанием номера истории болезни и диагноза;
- перечень приобретенных умений и навыков с указанием объема их применения;
- участие в работе семинаров с выделением темы собственных сообщений;
- участие в общепольничных, клинических, научно-практических и патологоанатомических конференциях, заседаниях научного общества.

Важным элементом в подготовке квалифицированного врача является написание рефератов, курсовой работы. При разборе реферата интерна руководитель оценивает: соответствие содержания выбранной теме, объем представленной информации и ее новизну, актуальность для практической деятельности, ясность изложения, правильность оформления списка литературы в соответствии с библиографическими требованиями. Излагает свои замечания и пожелания.

Лучшие рефераты интерны докладывают врачам женской консультации, базовой больницы или роддома, как самостоятельное сообщение, используют для участия в конференциях различного уровня. Необходимо добиваться свободного, устного изложения реферата, оформления его соответствующими иллюстрациями.

Клинический разбор – обязательная форма работы. Предметом углубленного клинического разбора могут быть: наиболее сложные в диагностическом и лечебном отношении наблюдения осложненной беременности, особенности тактики ведения, способы родоразрешения, истории болезни с протоколами аутопсий умерших больных.

Клинический разбор проводят профессора, доценты, ассистенты кафедр, а также главный врач, заведующий отделением. Тема и дата разбора сообщается всем участникам заблаговременно. Интерны получают индивидуальные задания: подготовить демонстрацию больной, необходимые иллюстрации (таблицы, схемы, графики и т.п.).

Прогрессивной формой подготовки учащегося является участие в научно-практической работе для приобретения навыков самостоятельной творческой работы, повышения интереса к избранной специальности, углубления знаний и умений, формирования способности к анализу выявленных фактов и их клинической интерпретации.

Таким образом, при взаимодействии органов практического здравоохранения и сотрудников медицинских вузов можно подготовить высококвалифицированного врача акушера-гинеколога, владеющего обширным объемом теоретических знаний; способного успешно решать профессиональные задачи; умеющего провести дифференциально-диагностический поиск; оказать в полном объеме медицинскую помощь; провести все необходимые профилактические и реабилитационные мероприятия по сохранению жизни и здоровья женщины во время беременности и родов, а также во все возрастные периоды ее жизни.

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ ПРЕДПРИЯТИЯ В СИСТЕМЕ ДПО

ГОЛКИНА В. А.

г. Рыбинск, Рыбинская государственная авиационная технологическая академия им. П. А. Соловьева

Дополнительное профессиональное образование сегодня является одним из элементов в системе непрерывного образования, наиболее тесно связанным с предприятиями различных отраслей экономики и развивающимся вместе с ними. Поэтому учреждения системы ДПО должны гибко реагировать на изменение потребностей рынка труда и спроса на образовательные услуги, обеспечивая возможность профес-

сиональной переподготовки и повышения квалификации различных категорий специалистов. Деятельность вузов, реализующих программы ДПО и участвующих в проектах развития деловых и профессиональных компетенций персонала реальных или потенциальных работодателей, включает в себя два взаимосвязанных направления: образовательное и консультационное. Образовательная деятельность вузов связана с воспроизводством двух видов «товаров»: 1) дополнительных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации; 2) выпускников, успешно прошедших обучение. Потребителем предлагаемых вузами дополнительных образовательных программ являются отдельные личности – сотрудники предприятия, а заказчиками – предприятия в лице представителя работодателя. Потребителями слушателей, закончивших обучение по выбранной образовательной программе (выпускников), являются работодатели и непосредственные руководители сотрудников на предприятиях. Результатами консалтинговой деятельности вузов могут быть разнообразные решения, предлагаемые в контексте реализуемых или перспективных совместных с предприятиями проектов развития персонала. Заказчиками и основными потребителями предложенных решений являются руководители предприятий. Еще одной заинтересованной стороной в совместной деятельности вузов и предприятий является государство, заинтересованное в повышении квалификации и переподготовке взрослого населения страны и отдельных регионов, насыщении рынка труда специалистами с высоким уровнем общей культуры и профессиональной компетентности; предоставлении возможности для отдельных личностей непрерывно повышать свою квалификацию.

Тенденция к установлению многосторонних, взаимовыгодных отношений между вузами, реализующими программы ДПО, и промышленными предприятиями в последние годы значительно усиливается. В рамках совместно реализуемых образовательных проектов происходит объединение ресурсов: материально-технической базы предприятия и организационно-методического обеспечения образовательного учреждения; возрастает роль консалтинговой составляющей в предоставляемой вузом образовательной услуге. Система внутрифирменного обучения предприятия становится тесно связанной с системой управления разработкой и реализацией дополнительных образовательных программ в вузе. Подобное объединение двух систем вызвано необходимостью адаптации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов под потребности конкретного заказчика, вытекающие из целей и задач, сформиро-

ванных в его системе управления. Вовлечение вуза в процессы переподготовки и повышения квалификации кадров влечет за собой ответственность со стороны руководства предприятия за формирование моделей компетенций специалистов, на которых ориентированы программы ДПО, и четкое определение требований к содержанию обучения. Кроме того, лидирующая роль руководства предприятия сохраняется в процессах контроля качества обучения и его результатов, посредством сбора и анализа необходимой информации. В свою очередь в вузе должны быть выделены процессы мониторинга потребностей в разработке программ ДПО, анализа требований конкретного заказчика к содержанию образования и оценки возможности отражения этих требований в учебных планах и программах. Основными факторами, оказывающими влияние на качество планирования и реализации вузом программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров конкретного предприятия, являются:

- четкое определение требований со стороны всех групп потребителей и заинтересованных сторон по всем характеристикам программы;

- ориентация на требования предприятия-заказчика к компетентности персонала и моделирование содержания обучения на основе анализа перечня компетенций, подлежащих формированию или развитию у слушателей образовательной программы;

- реализация блочно-модульного принципа организации обучения с целью создания гибкого содержания обучения с возможностью замены и последовательного изучения отдельных блоков и модулей в зависимости от изменяющихся требований к компетентности слушателей;

- постоянная актуализация требований, предъявляемых к качеству подготовки специалистов, содержанию и структуре образовательных программ;

- обеспечение доступности информации о составе и изменениях требований для сотрудников вуза, занятых в процессах управления разработкой новых учебных планов и программ;

- развитие и поддержание долгосрочного сотрудничества с предприятием – заказчиком с целью формирования единой политики, распределения ответственности между организациями и их подразделениями за выполнение отдельных этапов реализации совместных образовательных проектов, установления сроков предоставления информации об изменении целей, приоритетов участников проекта и пр.;

- усиление консалтинговой составляющей в деятельности факультетов переподготовки и повышения квалификации.

Входными данными, которые должны быть предоставлены со стороны предприятия вузу еще до начала разработки программ повышения квалификации кадров, являются: сформированные модели компетенций специалистов предприятия, результаты оценки компетенций сотрудников и требования к образовательным программам, выраженные в терминах компетентностного подхода. Задачей вуза становится формирование образовательной программы, удовлетворяющей выдвинутым требованиям со стороны заказчика. Ценность такого подхода на практике заключается в необходимости разработки и применения в вузе механизма конфигурирования требований заказчика, и включения четко зафиксированных требований в учебные планы и программы, с целью повышения результативности и оперативности процессов разработки и реализации совместных с предприятием образовательных проектов.

При существовании на предприятии системы идентификации и развития компетенций персонала процессы планирования обучения, формирования целей разработки и реализации программ повышения квалификации кадров инициируются исходя из:

- определения стратегических целей и задач предприятия и процессов (функций), позволяющих достичь поставленных целей;
- определения требуемых компетенций сотрудников предприятия, позволяющих им выполнять эффективно задачи в профессиональной деятельности с учетом требований к качеству продукции;
- анализа фактического уровня компетентности сотрудников и определения компетенций, которые необходимо сформировать в результате обучения.

В случае отсутствия на предприятии практики идентификации компетенций сотрудников, наличии слабо выраженной привязанности целей обучения персонала к общей стратегии развития предприятия, консалтинговая составляющая в образовательной услуге, предлагаемой вузом предприятию, возрастает. В этом случае вуз предлагает модель программы ДПО, позволяющей сформировать определенные компетенции у слушателей, выступая в роли консультанта, помогающего заказчику и потребителям определить, что же будет результатом обучения, какими профессиональными компетенциями будут обладать слушатели, успешно освоившие программу.

К сожалению, как показывает практика, в настоящее время многие предприятия не готовы четко сформулировать требования к программам профессиональной переподготовки и повышения квалификации (в том числе в терминах компетентностного подхода к обучению), что затрудняет процессы управления качеством услуг ДПО в рамках

совместных образовательных проектов предприятия и вуза. Отсутствие четких требований к услуге со стороны работодателя и слушателей, а также отсутствие механизмов реализации обратной связи об удовлетворенности заказчика и слушателей ее качеством, приводит к затруднению оценки результативности обучения, как со стороны вуза, так и со стороны самого предприятия. Для вуза обратная информация об удовлетворенности потребителя важна для совершенствования качества услуг ДПО, а для предприятия актуальным является вопрос оценки эффективности обучения, которая не может быть выражена только экономической категорией. Руководству предприятия важно связать результат обучения с другими результатами деятельности предприятия, что представляется сложной задачей, так как результаты обучения сотрудников проявляются, как правило, не сразу после его окончания и не всегда поддаются точной стоимостной оценке.

Учитывая обозначенные выше аспекты реализации образовательных проектов предприятия в системе ДПО, должны быть определены требования к дополнительным профессиональным образовательным программам со стороны всех заинтересованных сторон (вуза, руководства и сотрудников предприятия, государства), определена процедура управления требованиями к программам повышения кадров как в структуре предприятия-заказчика, так и вуза, участвующего в обучении кадров предприятия, а также определены условия совместной реализации образовательных проектов.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОГРЕССА

ДАВЫДОВ М. В.

г. Уфа, Межотраслевой институт

В современном быстро меняющемся веке технического прогресса, когда происходит быстрое старение, казалось бы, прогрессивной, техники и смена более новыми образцами, специалист практически не может быть подготовлен в учебном заведении, для решения всех возникающих производственных ситуаций. Эти ситуации в реальной производственной обстановке слишком многогранны. Исходя из этого, становится очевидным необходимость вооружения специалистов передовыми знаниями в решении типичных ситуационных задач.

Самоосознанность и самостоятельность принимаемых решений, его умение оперативно применять полученные навыки в новых, быстро изменяющихся условиях работы, а тем более при эксплуатации опасных производственных объектов. В таких ситуациях добиться поставленных целей можно только путем совершенствования различных форм и методов подачи изучаемого материала. Именно благодаря применению инновационных методов изложения материала, преподаватель передает полноценную учебную информацию, формирует у слушателей систему знаний, умений и навыков при получении новой профессии.

Содержание и организация образовательного процесса специалистов технического профиля должны не только и не столько основываться на современные знания техники и технологии, но и формировать личностные качества профессионала. Упрощенный технологически-функциональный подход к специалисту, работающему в современном производственном процессе, подчинение его деятельности жизненным задачам создания и функционирования техники определяют образ человека-автомата, которого в реальности нет, и не может быть. Создание новой техники и технологий представляет собой не только инженерную, но и нравственную проблему. Через машины, системы, оборудование, программное обеспечение и товары народного потребления проектировщики и разработчики выходят на реальных людей, нас с вами. Поэтому, ориентируясь на реальных, а не рассчитывая на абстрактных людей, несуществующих в природе, поэтому они должны сделать все от них зависящее, чтобы техника была удобной, комфортной и что немало важно безопасной для самого человека обслуживающего её.

Справедливо высказывание Ю. К. Бабанского о том, что «объект исследования должен формулироваться, не безгранично широко, а так, чтобы можно было проследить круг объективной реальности. Этот круг должен включать в себя предмет в качестве важнейшего элемента, который характеризуется в непосредственной взаимосвязи с другими составными частями данного объекта и может быть однозначно понят лишь при сопоставлении с другими сторонами объекта» [1, с. 439]. В своей работе необходимо изучать учебно-воспитательные, учебно-организационные, управленческие процессы, развивающиеся в процессе подготовки специалиста в учреждениях дополнительного профессионального образования.

Умственная активность слушателей состоит в умении соотносить знания, приобретенные при изучении различных разделов, изучаемого предмета и других смежных дисциплин, перерабатывать ра-

нее полученную информацию и целенаправленно ее использовать. Однако ни какая умственная активность не поможет учащимся, если у них нет необходимой теоретической и практической подготовки. Поэтому преподавателю, также как и мастеру производственного обучения, важно знать уровень знаний учащихся и четко представлять те дидактические задачи, которые следует решать на каждом занятии.

Но учебный материал привлекает внимание слушателей, только в том случае, если они видят необходимость и практическое значение для своей трудовой деятельности. Необходимость в его изучении мотивирует их к творческому поиску, вызывает стремление привлекать ранее полученные знания для самостоятельного анализа новых понятий, явлений и фактов.

Нет надобности, например, доказывать, какое значение имеет правильный научно обоснованный выбор методов и приемов проведения занятий. Методы во многом, если не в решающей степени определяют эффективность процесса обучения. Правильно выбранные методы обучения позволяют при наименьших затратах времени достичь наиболее высоких результатов.

После вступления в силу Закона Российской Федерации «Об образовании» (1992 г.), Федерального закона «О промышленной безопасности опасных производственных объектов» (1997 г.), Федерального закона «Об утверждении федеральной программы развития образования» (2000 г.), Постановления правительства РФ «Об утверждении правил оказания платных образовательных услуг» (2001 г.), Распоряжения правительства РФ «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» (2001 г.), Федерального закона «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» (2002 г.) потребовало перейти от сложившихся подходов к определению содержания, форм, методов и средств в учреждениях дополнительного профессионального образования, в направлении поиска путей развития. Но далеко не все учебные заведения смогли перестроиться.

Очень точно сформулировал А. М. Новиков, что динамизм современной цивилизации, наращивание её культурного слоя, усиление личности, гуманизация и демократизация общества, интеллектуализация труда, быстрая смена техники и технологии предполагают замены формулы «образование на всю жизнь» на формулу «образование через всю жизнь» [2, с. 248].

Почему через всю жизнь? Потому что, человек образовывается непрерывно с момента зачатия в утробе матери и до самой кончины.

Значит в непрерывное образование входят и дошкольное, и среднее, и высшее, и после вузовское.

Укоренившееся понимание образования в виде овладения учащимися знаниями, умениями и навыками должно быть пересмотрено. Образование – это, прежде всего, становление человека, обретение его самого себя, своей индивидуальности, творческого потенциала.

Под образованием мы понимаем осуществляемый в учреждениях образования или самостоятельно процесс накопления знаний приобретенных человечеством, а так же процесс развития и становления индивидуума. Помимо этого считаем, что нет образования и обучения в общем. Обучение должно проходить по конкретным темам, вопросам, предметам, профессиям, квалификации, обязанностям, действиям, аттестации, обучение к допуску и т.д. и т.п. Обучение всегда должно конкретизироваться на особенностях и специфике.

В Федеральном Законе Российской Федерации «Об образовании» понятие дополнительное профессиональное образование понимается, как непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего, специалиста. Однако ускоренное развитие производства ставит перед образовательными учреждениями все более сложные и неординарные задачи, поэтому в дополнительное профессиональное образование входят повышение квалификации, подготовка, переподготовка и другие формы изменения профессии и специальности.

В современной России система экономической учёбы, изучение передового опыта, передача знаний на производстве была практически полностью разрушена. Периодичность повышения квалификации в разных отраслях выросла до 13–15 лет, а на предприятиях стран с развитой экономикой она составляет от 3 до 6 лет. Отсюда следует, что российский рабочий не только не имел возможности подготовку по новой профессии, но и курсу повышения квалификации проходил один-два раза в жизни.

Если мы хотим, что бы Россия могла и дальше на равных конкурировать с ведущими мировыми державами система дополнительного профессионального образования должна обеспечивать не только и не столько воспроизводство рабочей силы, сколько ориентироваться на требования технического прогресса в высококвалифицированных специалистах.

Что бы решить проблему обеспечения предприятий высококвалифицированными специалистами и должна быть воплощена в жизнь идея непрерывного образования. Одна из главных её задач состоит в развитии и совершенствовании личности путем обучения на протяжении всего жизненного пути.

Непрерывное образование позволит не только обеспечить безопасную работу производства, но и повысит культуру в нашем обществе.

Чтобы повысить знания и квалификацию рабочего являющегося одним из значимых элементов новых тенденций в промышленности, необходимо применять дополнительное профессиональное образование. Положительным моментом, который могут внедрить работодатели, состоит в том, чтобы вовлечь работников, на ранней стадии, в процесс организации производства продукции для снижения негативных последствий на этапе производства.

Академическое и профессиональное образование – это современный путь получения информации. Программы дополнительного профессионального образования становятся важными для профессионального обучения как в развивающихся, так и в развитых странах мира. Включая они в себя, помимо всего, непрерывное образование, дистанционное обучение, обучение на производстве и самообучение.

Литература

1. Бабанский, Ю. К. Избранные произведения [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М., 1989.
2. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития [Текст] : публицистическая монография / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000.

ГОСУДАРСТВЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

КОРЫТОВ В. А., СЕМЕНИХИНА А. В.

г. Уфа, Межотраслевой институт

Во второй половине XX века, в условиях научно-технической революции, темпы обновления техники и технологии, форм организации труда стали превосходить темпы смены поколений людей. Возникла невиданная прежде подвижность и изменчивость общественного производства, требующего изменения содержания, характера и направленности профессиональной деятельности. Осложнилось или сделалось практически невозможным эффективное исполнение своих обязанностей представителями целого ряда категорий работников – от рабочих до руководителей, обострились проблемы функциональной неграмотности, технологической безработицы. Возник дефицит поли-

тических и правовых, экономических и технических, педагогических, социальных и психологических знаний, знаний промышленной и экологической безопасности, знаний охраны труда – усилилось отчуждение человека от труда, природы, общества, человека. Важнейшее значение приобретает систематическое повышение квалификации работников промышленности и других отраслей народного хозяйства.

Постановлением Центрального Комитета КПСС и Совета Министров СССР от 9 сентября 1966 года № 753 решение задач по осуществлению единой государственной политики в области подготовки квалифицированных рабочих кадров для народного хозяйства в профессионально-технических учебных заведениях и непосредственно на производстве было установлено Государственному комитету Совета Министров СССР по профессионально-техническому образованию.

Государственный комитет Совета Министров СССР по профессионально-техническому образованию разрабатывал совместно с соответствующими министерствами и ведомствами и утверждал учебные планы, программы и другую учебно-методическую и нормативную документацию для всех видов профессионально-технической подготовки квалифицированных рабочих с учетом достижений техники и научной организации труда; организовывал подготовку и издание учебников, учебных пособий и учебно-методической литературы; осуществлял повышение квалификации преподавателей, мастеров производственного обучения и других работников профессионально-технических учебных заведений, контроль за выполнением учебных планов, программ, инструкций, положений и др.

Для решения вышеуказанных задач постановлением Совета Министров СССР в конце 60-х годов на предприятиях начали организовываться учебно-курсовые комбинаты. Учебно-курсовые комбинаты руководствовались Типовым положением об учебном (учебно-курсовом) комбинате (пункте) предприятия, организации, утвержденном Государственным комитетом Совета Министров СССР по профессионально-техническому образованию от 12 марта 1969 года.

Методическую работу в учебно-курсовом комбинате организовывали заместитель директора по учебно-производственной работе и методист. Рабочие учебные программы и планы разрабатывались на основе примерных программ в соответствии с Требованиями к составлению учебных программ для подготовки новых рабочих на производстве (утверждены Государственным комитетом Совета Министров СССР по профессионально-техническому образованию 23 июля 1969 года).

В начале 80-х годов XX века вновь обнажилась общая тенденция, свидетельствующая о том, что сложившаяся консервативная система отечественного образования углубляет социальные противоречия. В результате стала возрастать профессиональная некомпетентность, снижаться правовая культура, появляются неумение вести политический диалог, социальная безответственность, экономическая и экологическая неграмотность. Игнорирование опыта отечественной и мировой истории и культуры стало затруднять выбор жизненной позиции для многих членов общества.

Произошло отставание образования от новых реальностей жизни, девальвация его общественной значимости. Сформировалось и стало все более углубляться противоречие между непрерывно возрастающим объемом необходимых человеку знаний, умений и ориентаций, и ограниченными в любых «конечных» образовательных системах условиями для овладения ими. Возможности традиционной образовательной системы оказались практически исчерпанными.

Потребность в постоянном обновлении знаний, поддержании на требуемом уровне, готовности выполнять усложняющиеся социальные и профессиональные функции, обусловила появление различных видов неформального образования, инициативных его форм, самообразования – призванных в определенной мере компенсировать недостатки сложившейся системы образования.

Создались объективные предпосылки перехода к непрерывному образованию, получившему свое воплощение, прежде всего, в создании системы повышения квалификации рабочих и специалистов, переподготовке кадров, различных формах дополнительного образования взрослых. Однако остались неизменными и сложившиеся звенья общей и профессиональной подготовки, сохранилась также ориентация на «конечность» образования.

В 1983 году было утверждено постановлением Госкомтруда СССР, Госпрофобра СССР и Секретариата ВЦСПС новое Типовое положение об учебно-курсовом комбинате (пункте) по профессиональному обучению рабочих. На основе типового положения учебно-курсовые комбинаты разрабатывали свое положение. Согласно этого положения заместитель директора по учебно-производственной работе являлся непосредственным организатором учебно-производственной и методической работы. Он отвечал за правильную организацию учебной и производственной работы, выполнение учебных планов и программ, качество преподавания, состояние учебно-методической работы, осуществлял контроль за учебной работой мастеров производственного обучения и преподавателей. Методист учеб-

но-курсового комбината осуществлял проверку учебно-методической документации, на основании типовых (примерных) программ разрабатывал рабочие учебные планы и программы и др.

В 1985–1986 годы курс партии был направлен на ускорение социально-экономического развития страны: коренная перестройка управления экономикой и народного образования, демократизация всех сторон общественной жизни, реализация Закона СССР о государственном предприятии (объединении), что требовало качественно новых подходов и к организации и содержанию профессиональной и экономической подготовки трудящихся.

Решение этих задач обеспечивала система повышения квалификации и переподготовки кадров, основной целью которой являлось постоянное приведение уровня квалификации работников в соответствие с изменяющимися производственными и социальными условиями, формирование у них высокого профессионализма, современного экономического мышления.

Обучение осуществлялось в учебных заведениях (подразделениях) повышения квалификации и переподготовки кадров, а также непосредственно на предприятиях (объединениях), в учреждениях, организациях, совхозах и колхозах. Его непрерывность обеспечивалась путем рационального сочетания систематического самообразования, массовой производственно-экономической учебы, краткосрочного и периодического длительного обучения на соответствующих курсах или в учебных заведениях (подразделениях). В этих целях министерствам и ведомствам рекомендовалось использовать различные виды обучения. При этом должно быть обеспечено органическое соединение профессиональной и экономической подготовки с учетом конкретных условий производства на основе единого планирования обучения и определения его содержания.

В целях обеспечения работникам условий для непрерывного обучения в каждой отрасли, а также на предприятиях создавалась гибкая и мобильная учебно-производственная сеть с необходимой материальной базой, научно-методическим и кадровым обеспечением.

Вся работа по организации непрерывного профессионального и экономического обучения кадров была направлена на обеспечение эффективной деятельности министерств, ведомств, предприятий, каждого трудового коллектива.

Ответственность и осуществление организации непрерывного обучения работников, поддержание их высокого профессионального уровня, своевременную подготовку к новым трудовым функциям возлагалась на учебно-курсовые комбинаты.

Методическое руководство непрерывным обучением в отрасли осуществляли головные институты повышения квалификации, учебно-методические кабинеты и другие подразделения, выполняющие аналогичные функции (определение потребности в подготовке, переподготовке и повышении квалификации кадров, разработку и реализацию планов непрерывного обучения, заключение соответствующих договоров с учебными заведениями (подразделениями) и организацию обучения непосредственно на производстве; создание учебно-материальной базы, изготовление и приобретение технических средств обучения, наглядных пособий, организацию разработки методических материалов, работу с преподавательскими кадрами).

Типовые учебные планы, учебные программы по предметам общетехнического и экономического курсов для подготовки новых рабочих разрабатывались и утверждались Гособразованием СССР с участием министерств и ведомств. Учебные планы по конкретным профессиям, учебные программы по специальным предметам и производственному обучению разрабатывались на основе координационных планов, требований и рекомендаций Гособразования СССР и утверждались: по профессиям, общим для всех или ряда отраслей народного хозяйства, – министерствами и ведомствами, определяемыми Гособразованием СССР; по остальным профессиям – министерствами и ведомствами. С разрешения министерств и ведомств учебные программы по отдельным профессиям разрабатывались и утверждались учебными заведениями, в том числе и учебно-курсовыми комбинатами.

В июне 1988 году было утверждено постановлением Госкомтруда СССР, Госкомобразования СССР и Секретариата ВЦСПС за № 369/92–14–147/20/18–22 «Типовое положение о непрерывном профессиональном и экономическом обучении кадров народного хозяйства». На основании этого положения были организованы следующие виды обучения на производстве, обеспечивающие его непрерывность: подготовка новых рабочих; переподготовка (переобучение) рабочих; обучение рабочих вторым (смежным) профессиям и повышение квалификации рабочих.

По мере ускорения социально-экономического и научно-технического прогресса все больше возрастают масштаб и значение переподготовки кадров: а) по новым и новейшим направлениям развития науки, техники и технологии; б) по эксплуатации, наладке и ремонту новых поколений различных устройств, машин и оборудования.

Методическая работа в учебно-курсовых комбинатах была направлена на повышение качества обучения, основной целью которого являлась подготовка высоко профессиональных специалистов в соот-

ветствие с изменяющимися производственными и социальными условиями, способными работать в условиях полного хозрасчета и самофинансирования, развития демократии и самоуправления.

Примечательно, что концептуальное оформление значимости повышения квалификации и переподготовки специалистов в качестве неотъемлемой составной части системы непрерывного образования сопровождалось и его организационным оформлением.

Была введена в действие Концепция непрерывного образования, одним из основных понятием которой была гибкость системы непрерывного образования. Она заключается в способности к быстрому перестраиванию в соответствии с изменяющимися потребностями производства и общества, в использовании разных видов, форм и технологий образования, позволяющих «учиться меньше, но чаще»; гибкость является отражением объективных процессов углубления общественного разделения труда, интеграции образования и производства и науки, увеличения разнообразия социальных процессов. Что остается актуальным и сегодня.

Так, в том же самом марте месяце 1989 года (когда была введена в действие Концепция непрерывного образования) был создан Межведомственный совет по повышению квалификации руководящих работников и специалистов народного хозяйства при Госкомитете СССР по народному образованию.

Его задачи: рассмотрение основных проблем дальнейшего развития и совершенствования системы повышения квалификации и переподготовки кадров, общих принципов организации учебного процесса; создание мобильной, гибкой и действенной системы непрерывного обучения кадров, производственно-экономической учебы; организация обмена опытом работы.

Переход к рыночной экономике выдвинул принципиально новые требования к руководителям, специалистам и рабочим, организации и содержанию их подготовки, переподготовки и повышению квалификации. В начальном профессиональном образовании начат переход на качественно новое содержание обучения, характеризующееся многоуровневостью, гибкостью, вариативностью, преемственностью.

До 1992 года в Российской Федерации, по существу, не было законов прямого действия в области образования. И только на протяжении последних лет нормативно-правовая база образования получила серьезное как качественное, так и количественное развитие.

В 1992 г. вступил в действие Закон РФ «Об образовании» № 3266-1, в котором Российская Федерация провозглашает область обра-

зования приоритетной. До настоящего времени этот закон дополняется и изменяется.

В 1993 году постановлением Совета Министров правительства РФ одобрены Основные направления подготовки кадров для рыночной экономики. Возрастает роль образования, которое становится необходимым условием выживания человека в конкурентоспособной среде. Важнейшим показателем цивилизованности общества становится степень реализации права граждан на образование и получение профессии. Фактически образование является фактором устойчивого экономического развития государства и национальной безопасности в целом.

Возникает необходимость формирования новой законодательной базы в сфере образования.

В 1994 году утверждено Типовое положение об учреждении начального профессионального образования (постановление Правительства РФ № 650), в котором отражена главная задача – создание необходимых условий для удовлетворения потребности личности в получении начального профессионального образования, конкретной профессии (специальности) соответствующего уровня, а также ускоренного приобретения трудовых навыков для выполнения определенной работы или группы работ (ст. 21 Закона РФ «Об образовании»). Учебно-курсовые комбинаты осуществляли реализацию образовательных программ подготовки, переподготовки, повышения квалификации рабочих и специалистов соответствующего уровня квалификации по ускоренной форме обучения.

Введение в действие «Типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов» (утв. постановлением Правительства РФ от 26 июня 1995 года № 610) (с изменениями от 10.03.2000 г., 23.12.2002 г., 31.03.2003 г.) представляется вовсе не случайным, более того, оно свидетельствует о достижении системой дополнительного профессионального образования определенной рубежной линии своего развития.

В 1994 году были введены в действие документы государственного стандарта начального профессионального образования (приказ Министерства образования РФ от 22 июня 1994 года № 215). Реализация требований государственного стандарта начального профессионального образования, введение его в образовательный процесс поставило перед методической службой принципиально новые задачи по повышению качества профессионального образования. Основные на-

правления деятельности методической службы: технологическая, педагогическая, управленческая и научная.

Что потребовало изменения в организации работы методической службы в учебном комбинате и с целью улучшения качества профессиональной подготовки и переподготовки руководителей, специалистов и рабочих создаются методические отделы. Методические отделы осуществляют свою деятельность в соответствии с требованиями закона Российской Федерации «Об образовании», государственных образовательных стандартов и других нормативно-правовых актов, которая строится она на принципах демократизации и гуманизации учебного процесса, требующего использования разнообразных форм, методов и технологий образовательного процесса.

Дальнейшая работа учебных комбинатов по совершенствованию реализуемых программ, отраслевых и региональных стандартов поставило их руководство перед необходимостью реорганизации структуры, модели и технологий учебного процесса, которая вылилась в учебные организации нового типа – негосударственные образовательные учреждения.

22 августа 1996 г. принят Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» № 125-ФЗ, в котором провозглашены следующие принципы государственной политики:

- непрерывность и преемственность процесса образования;
- интеграция системы высшего и послевузовского профессионального образования Российской Федерации при сохранении и развитии достижений и традиций российской высшей школы в мировую систему высшего образования;
- конкурсность и гласность при определении приоритетных направлений развития науки, техники, а также подготовки специалистов, переподготовки и повышения квалификации работников;
- государственная поддержка подготовки специалистов, приоритетных направлений научных исследований в области высшего и послевузовского профессионального образования.

Реорганизация учебных комбинатов в учебно-методические центры позволила в большей степени реализовывать учебные программы дополнительного среднего и высшего профессионального образования, чем начального профессионального образования. Изменились функции и работа методической службы учебного центра. Что потребовало объединения и координации усилий всех педагогических работников учреждения в методической работе.

В XXI веке ряд инновационных учебно-методических центров реорганизовались в институты повышения квалификации. С перехо-

дом в новый статус образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов, задачи методической работы в учебном заведении стали приобретать научный характер:

- повышение педагогического и профессионального мастерства инженерно-педагогических работников в целях обеспечения конкурентоспособности обучающихся специалистов на рынке труда;

- развитие педагогического творчества инженерно-педагогических работников;

- совершенствование содержания, форм, методов и средств обучения;

- методическое обеспечение учебно-программной документацией, учебной и методической литературой;

- пропаганда и использование в учебном процессе результатов научных исследований, новых педагогических и информационных технологий, передового педагогического и производственного опыта.

При разработке учебных программ для профессиональной подготовки и дополнительного профессионального образования методисты руководствуются требованиями, предъявляемыми к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ (приказ Министерства образования РФ от 18.06.1997 г. № 1221), общероссийским классификатором профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов ОК 016–94, Единым тарифно-квалификационным справочником работ и профессий рабочих (ЕТКС), перечнем профессий профессиональной подготовки Минобразования России, рекомендациями к разработке учебных планов и программ для краткосрочной подготовки граждан по рабочим и др.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МОРСКИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРО- СТРАНСТВЕ МОРСКОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

МАРИЧЕВ И. В.

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

Последипломное дополнительное образование не имеет однозначного названия. Его называют повышением квалификации, постузовским образованием, образованием взрослых, последипломным, дополнительным профессиональным образованием.

Мы придерживаемся мнения, что последипломное дополнительное образование это образование, получаемое специалистами дополнительно к знаниям, полученным на уровне начального, среднего, высшего профессионального образования, расширяющее имеющиеся знания, дополняющее их новыми и позволяющее специалистам более качественно и творчески выполнять ту же работу или новую, если специалист в рамках последипломного образования прошел переподготовку.

Программы дополнительного последипломного образования, как показывает анализ нормативных документов, осуществляются в следующих видах образовательных учреждений дополнительного образования: академии, институты повышения квалификации и переподготовки кадров (усовершенствования), отраслевые и межотраслевые институты повышения квалификации, региональные центры повышения квалификации и переподготовки кадров, курсы повышения квалификации, подразделения повышения квалификации и переподготовки кадров, негосударственные образовательные учреждения дополнительного профессионального образования, центры дополнительного образования, учебные центры службы занятости и другие.

Вариативность форм организации учебной деятельности содержит в себе требования осуществлять повышение квалификации в соответствии с типами и видами целей обучающихся и актуальными задачами их профессионального развития. Такой подход близок к дополнительному образованию морских специалистов, но, прежде, чем мы более подробно остановимся на дополнительной подготовке морских специалистов, необходимо осветить важный аспект дополнительного образования – нормативно-правовой.

Целью этого аспекта обеспечения является создание правового поля, полностью обеспечивающего функционирование многоуровневой системы дополнительного образования; в содержательном плане – система нормативно-правового обеспечения должна обеспечивать деятельность всех учреждений дополнительного образования по всем направлениям; в учрежденческом плане – нормативно-правовое обеспечение должно учитывать специфику и общие вопросы всей системы дополнительного образования; в плане форм и методов законодательно должно быть зафиксировано все их многообразие; в управленческом плане – все учреждения дополнительного образования должны быть обеспечены нормативно-правовой литературой и необходима организация в учреждениях дополнительного образования ознакомления с этой литературой, ее изучение и использование в практической деятельности.

Деятельность морских учебных заведений и дополнительное морское профессиональное образование имеет свои особенности, так как кроме федеральных законов, она регламентируется международными конвенциями.

Исследования деятельности морских специалистов показали, что их работа все более приобретает полипрофессиональный характер. В этой связи для обеспечения эффективности процесса развития профессионализма цели дополнительного профессионального обучения должны быть ориентированы на будущий интегрированный по своему характеру труд морского специалиста.

Цели развития профессионализма морских специалистов определяются потребностями отрасли и социально-экономической системы в обеспечении безопасности мореплавания и деятельности человека на море. Это и выступает основной причиной, направляющей основные педагогические идеи в современном морском образовании.

Существующая система подготовки морских специалистов ориентирована на усвоение необходимых знаний, умений и навыков в рамках государственных образовательных стандартов и требований Международной конвенции по подготовке и дипломированию моряков и несению вахты МК ПДНМВ 78/95.

Что касается повышения квалификации морских специалистов, то оно ограничивается курсами дополнительной подготовки, ориентированной на усвоение новых требований и положений международных конвенций. Тренинг проводится по стандартным программам, одобренным Международной морской организацией (ИМО).

Интересен факт, что в России и за рубежом учебные заведения готовят морских специалистов со средним и высшим профессиональным образованием, но, при этом, стандартные требования к уровню их компетентности согласно Международной конвенции остаются одинаковыми, т.е. не зависят от уровня образования.

Изучая требования МК ПДНМВ 78/95 к уровню компетентности морских специалистов, мы пришли к выводу, что это минимальные требования и для профессионала недостаточны. Необходимо внести дополнения, которые бы обеспечивали достижение высшего уровня профессионализма.

Снижение уровня профессиональной компетентности морских специалистов объективно объясняется недостатками базового образования и разрушением старой системы послевузовского образования специалистов вследствие социально-экономических и политических изменений в нашей стране. С другой стороны, морское образование в большинстве стран также отстает от темпов развития научно-технического

прогресса. В этой связи вопросы непрерывного развития профессионализма становятся особо актуальными, требующими скорейшего решения.

На современном этапе все более осознается необходимость развития системы дополнительного профессионального образования морских инженеров, ориентированного на их профессиональное саморазвитие и самосовершенствование, что позволит обеспечить непрерывность и управляемость процесса развития профессионализма и самообразования на протяжении всей активной жизни специалиста.

Дополнительное морское профессиональное образование – это целостный, ориентированный во времени образовательный системный процесс, обеспечивающий поступательное профессиональное саморазвитие и самосовершенствование личности морского специалиста, развитие его творческого потенциала и профессиональной культуры на протяжении всей активной жизни. Однако дополнительное профессиональное образование - это не только трансформация старых и приобретение новых знаний, умений и навыков в последипломный период практической работы специалистов, – это сложная система воспроизводства высококвалифицированных профессионалов, способных быстро адаптироваться к изменениям условий социальной среды и профессиональной деятельности, а также активно влиять на развитие самой деятельности. По отношению к системе непрерывного образования система дополнительного профессионального образования рассматривается нами как ее подсистема, ориентированная на решение специфических образовательных задач, среди которых основная – это саморазвитие профессионализма морских специалистов на протяжении всей их активной жизни.

Морской транспорт является одной из отраслей, которые вбирают в себя самые современные и прогрессивные технологии. С их развитием и ростом технической оснащенности и автоматизации рабочих мест, как следствие растут требования предъявляемые работодателями к потенциальным работникам, от кого впоследствии зависит отдача от капиталовложений и от компетентности и уровня образования которых зависит в целом результат деятельности отрасли.

Анализ спроса на командный и рядовой состав со стороны судовладельцев/операторов флота выявил следующую закономерность – спрос на командный состав в 2000 г. составил 420 тыс. офицеров, на рядовой состав – 599 тыс. человек. Таким образом, в 2000 г. дефицит командного состава в общемировых масштабах составил 16 тыс. человек, что составляет 4 % спроса на комсостав. По рядовому составу, на-

оборот, наблюдается его избыток в 244 тыс. человек, или 27 % от спроса.

Прогнозы развития ситуации на рынке труда согласно отчету BIMCO/ISF, с учетом увеличения мирового флота, подтверждает дальнейшее увеличение дефицита командного состава до 46 тыс. человек к 2010 г., что будет составлять недостаток офицеров в 12 % от необходимого наличия.

Таким образом, в мировом масштабе в среднесрочной перспективе прогнозируется дальнейшее углубление нехватки офицерского состава и увеличение избытка рядового состава. При этом опытные офицеры требуются не только на судах морского флота, а так же в них нуждаются инспекции государственного портконтроля, стивидорные компании и экспедиторские службы, мореходные колледжи и др. аналитики предсказывают дефицит квалифицированных офицеров в течении 10 лет. В связи с таким положением дел особая нагрузка ложится на учебные заведения, выпускающие морских специалистов и на структуры дополнительного образования, способные обеспечить профессиональную готовность морских специалистов.

УПРАВЛЕНИЕ ПОВЫШЕНИЕМ КВАЛИФИКАЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ДАЛЬНЕВОСТОЧНОМ ГОСАГРОУНИВЕРСИТЕТЕ

СТЕКольНИКОВА Г. А., ШУЛЬГА И. С.

г. Благовещенск, Дальневосточный государственный аграрный университет

Знание все больше становится фактором развития. Считается, что наиболее актуальной проблемой современного социально-экономического развития России – является модернизация образования.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» главным признается управление качеством образования. Не случайно сейчас так много и упорно говорят о необходимости использования в учебном процессе инноваций, о подготовке, переподготовке и повышении квалификации научно-педагогических кадров.

От профессиональной подготовки педагога, его общей культуры во многом зависят результаты воспитательной и образовательной деятельности, ориентационная направленность личности и в целом успехи реформирования высшей школы.

Кадровая проблема в вузах возникла не сегодня и не вчера. Существовала она во все времена на разных этапах развития высшей школы, а в последние годы – лишь обострилась.

Качество образования напрямую зависит от профессионального уровня профессорско-преподавательского состава вуза. Преподаватель высшей школы – это ученый, занимающийся научными исследованиями и способный дать студентам знания, используя новейшие образовательные и научные технологии [1].

К примеру, в нашем университете, для повышения качества для подготовки специалистов работает программа оптимизации кадров. Подготовка преподавателей осуществляется, в большинстве случаев, из числа выпускников вуза, через аспирантуру. Активизируется деятельность по подготовке и защите кандидатских и докторских диссертаций. А именно, продумана система материального поощрения тех, кто успешно повышает свою квалификацию.

Без знания важнейших принципов педагогики нельзя вести обучение ни в одном учебном заведении. Поэтому лица, готовящиеся к преподаванию любой дисциплины должны прослушать хотя бы самый краткий курс общей педагогики, чтобы иметь ясное представление о характере предстоящей им деятельности [2].

Для повышения уровня квалификации преподавателей и обучения новым образовательным технологиям организована работа «Курсов педагогического мастерства». Это первый этап профессионального послевузовского самообразования и повышения квалификации преподавателей. Курсы ориентированы на глубокое усвоение системы психологических и педагогических знаний, которые могли бы стать предпосылкой для организации собственной профессиональной деятельности и формирования педагогических умений [3].

Проректоры, директора институтов и начальники учебного и методического отделов включились в дистанционное обучение через Интернет по курсу «Управление качеством образования», организованное Департаментом сельского хозяйства. Ежегодно преподаватели проходят стажировки в различных вузах России и за рубежом.

Вместе с тем руководство университета отдает себе отчет о том, что повышение качества высшего профессионального образования зависит во многом не столько от повышения квалификации действующих преподавателей, сколько от подготовки нового поколения научно-педагогических кадров.

Кроме того, важнейшим аспектом развития вуза является преемственность руководящих кадров. В связи с этим приказом ректора было решено закрепить дублеров на должности заведующих кафедрами,

директоров институтов, проректоров. Это работа позволит обучить молодежь и даст подпитку новым идеям и инициативам [4].

Таким образом, работа, проводимая по совершенствованию квалификации научно-педагогических кадров способна повысить качество подготовки молодых специалистов, а процесс обучения и воспитания сделать более современным.

Литература

1. Андреев, А. Подготовка преподавателей в высшей школе [Текст] / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2006. – № 5. – С. 160–162.

2. Вукалович, М. Подготовка молодых педагогических кадров [Текст] / М. Вукалович // Вестник высшей школы. – 2005. – № 9. – С.16–20.

3. Майер В. Инновационные подходы к управлению научно-педагогическими кадрами [Текст] / В. Майер // Вестник высшей школы. – 2006. – № 8. – С. 15–17.

4. Харина, С. Г. Совершенствование системы обеспечения качества образования Дальневосточного государственного аграрного университета. Внутривузовская система контроля качества образования [Текст] / С. Г. Харина: мат. межвуз. научн.-мет. конф. – Благовещенск : ДальГАУ, 2004. – С. 3–14.

РАЗДЕЛ 3

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

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПУТИ

ВОЛЧЕНКОВА И. Л.

г. Якутск, Якутский филиал Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова

Под профессиональным развитием учителя мы будем понимать необратимый, направленный и закономерный процесс изменения формы и содержания, состава и структуры его педагогической деятельности, определяющий наивысшие профессиональные достижения в определенных социально-педагогических условиях.

Внимание к проблемам профессионального развития учителя обусловлено полифункциональностью самой педагогической деятельности, противоречиями и трудностями ее реализации в современной России, социальными потребностями в развитии педагогического профессионализма и демократичностью педагогической профессии. Самая массовая профессия требует наиболее высокого уровня подготовки специалистов, актуализируются социальные ожидания в отношении образования, рассматриваемого в качестве одного из ведущих факторов развития общества. В настоящее время в науке сложилось несколько школ, разрабатывающих проблемы профессионального становления педагога. В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов, И. Ф. Исаев исследовали проблемы содержания, структуры и формирования готовности учителя к профессиональной деятельности. Е. А. Климов, Р. А. Ахмеров выделили некоторые стадии развития, обусловленные

становлением профессионального самоопределения личности. А. К. Маркова, Л. И. Анцыферова, Н. В. Кузьмина изучили особые социально-личностные ситуации, и трудности, с которыми сталкивается субъект деятельности в процессе профессионального развития. В работах Е. А. Климова представлен анализ основных вариантов и фаз развития профессионала в течение жизни. Он выделяет шесть стадий, соответственно обозначая их условными понятиями: оптант, адепт, адаптант, интернал, мастер, авторитет, наставник. Каждая стадия соответствует изменившейся профессиональной позиции, Следующие позиции: выбор профессии, специальная профессиональная подготовка, работа в качестве молодого специалиста – стажера, профессиональное признание, высокое качество деятельности и ее результатов, позитивное влияние на других профессионалов, наличие последователей.

Важным фактором для становления профессионала, вне зависимости от его типологических особенностей и субъективных обстоятельств развития, являются: профессиональная педагогическая подготовка и ее особенности; педагогический стаж деятельности; особенности работы в современной школе, требующие профессиональной адаптации и, общий процесс развития личности в контексте собственной жизни, который детерминирует путь профессионального развития.

Первый, начальный этап профессионального развития мы определяем как ориентировочный или профориентационный. Он характеризуется формированием установки на выбор определенной профессиональной деятельности. На ориентировочном этапе происходит процесс принятия личностью решения о выборе будущей профессиональной деятельности – профессиональное самоопределение, это важное явление на жизненном пути человека. Ориентировочный этап связан с формированием образа «Я», предопределяя многие стороны жизни будущего специалиста. Решение о выборе будущей профессии почти всегда обуславливает и выбор учебного заведения. Однако сама профессиональная подготовка в специализированном учебном заведении, может быть отнесена к следующей стадии профессионального развития учителя – адаптационной стадии.

Адаптационная стадия профессионального развития начинается с того, когда субъект выбрал будущую сферу своей деятельности и определился с выбором высшего учебного заведения. Качество педагогического образования является наиболее значимым фактором профессионального развития на данном этапе. Именно в процессе педагогического образования формируется готовность будущего специали-

ста к профессиональной деятельности. Эта фаза профессиональной подготовки, вхождения в деятельность. Заканчивается эта стадия тогда, когда субъект будет способен функционировать в качестве профессионала. Адаптационный этап профессиональной деятельности включает в себя следующие периоды: поступление в вуз; профессионально-педагогическую подготовку в вузе; первичный стаж работы в школе, необходимый для приобретения практического опыта в своей специальности.

Профессиональная готовность учителя является результатом широко понимаемой профессиональной подготовки качеством личности – регулятором педагогической деятельности, разновидностью установки. К структуре профессиональной готовности относят пять основных компонентов: мотивационный, познавательно-оценочный, эмоционально-волевой, операционально-деятельностный, мобилизационно-настроечный (К. М. Дурай-Новакова).

Н. В. Кузьмина связывает готовность учителя с его умением решать профессионально-педагогические задачи, способностью перейти от интуитивного действия к осознанному. Именно в этом переходе она видела подлинный профессионализм учителя.

А. К. Маркова рассмотрела связи между уровнем профессиональной готовности учителя и определенными путями овладения профессией. Она обратила внимание на необходимость учета индивидуальных особенностей будущего специалиста для того, чтобы уже при обучении выявить психологические трудности, с которыми могут столкнуться молодые учителя. Были выделены основные компоненты педагогической деятельности с точки зрения их обращенности к самому учителю: целеполагание, зависящее от личности учителя; выбор и применение средств воздействия на учащихся; анализ и коррекция своего труда.

А. Г. Мороз изучал готовность к педагогической деятельности как важнейший фактор адаптации учителей к профессии. Он рассматривает готовность как сложное психологическое образование, включающее мотивационный, ориентационный, операционный, волевой и оценочный компоненты. Относительно высокая развитость компонентов является важным условием адаптации молодого специалиста. В своем исследовании он акцентирует внимание на соответствии процесса решения профессиональных задач оптимальным деятельностным образцам, а также на представлениях будущих учителей об условиях и особенностях профессиональной деятельности, ее требованиях к личности. При формировании готовности будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки складывается самооценка

возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями; формируются установки на осознание педагогической задачи; определяются специальные способы деятельности и модели вероятного поведения.

На адаптационном этапе профессионального развития начинает формироваться профессиональное самоутверждение студента – потребность и стремление соответствовать профессиональным требованиям и субъективному профессиональному идеалу, реализовать свои возможности и достигнуть определенных результатов в учебной и трудовой деятельности, общении, получить признание окружающих, утвердить свой профессиональный образ «Я» и себя в своем имени. Профессиональное самоутверждение связано с развитием профессионального самосознания, динамика которого определяется переходом от дифференцированного осознания в себе отдельных профессионально значимых качеств к интегральному, целостному осознанию себя в роли субъекта профессиональной деятельности.

Результатом адаптационного периода выступает завершение формирования педагогической компетентности учителя, включающей знания, умения, навыки, способы и приемы их реализации в деятельности и общении. Учитель, обладающий педагогической компетентностью, гармонично сочетает знание предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков продуктивного педагогического общения. Если рассматривать второй период профессионального развития учителя с точки зрения профессиональной социализации, то он содержит все адаптационные и интеграционные процессы (по А. В. Петровскому). Что касается процессов обособления личности, связанных с индивидуализацией, то их возникновение свидетельствует о вступлении субъекта в следующую стадию развития – стадию индивидуализированной профессиональной динамики. На данной стадии профессионального развития учитель показывает стабильно высокие и устойчивые результаты своей деятельности, обретает уверенность в своих профессиональных силах – уверенность мастера. В определенном смысле он становится незаменимым специалистом. Динамика профессионального роста проявляется на всех уровнях отношений: с учениками, коллегами, родителями учащихся, администрацией школы и т. д. Накапливаются и формальные показатели квалификации. Однако формальные показатели высокого уровня квалификации не являются важными для самого специалиста. Индивидуальная профессиональная динамика осуществляется в относительно высоких темпах развития. На этой стадии специалист становится мастером своего дела, поэтому ведущим психологическим образованием в этот

период является развитие индивидуального педагогического мастерства. Учитель уже сам может быть наставником практикантов, стажеров и молодых специалистов.

Профессиональная зрелость – особый этап в развитии личности специалиста, период высшего развития, достижения акме, когда человек максимально реализует свои личностные и профессиональные возможности, получая уникальный по своей эффективности результат. Все характеристики личностной зрелости специфическим образом проецируются и в педагогическую деятельность учителя, достигшего соответствующего уровня развития. На этапе зрелости субъект достигает профессиональной самоактуализации. Сама педагогическая деятельность становится предельно персонифицированной. При этом она является уникальной и творческой. Человек создает то, что является важным для многих людей – представителей той же профессии, его последователей и учеников. В это период он делает собственные уникальные педагогические открытия, которые становятся важными для практики педагогической деятельности других.

Педагог на уровне зрелости своего профессионального развития не является идеальным человеком без недостатков. Как и любой человек, он амбивалентен. Он отличается умение компенсировать негативные проявления своих психологических характеристик. Важным качеством профессионально зрелого человека является толерантность к себе и другим (А. А. Бодалев). Зрелость представляет собой своеобразный гуманистический расцвет личности, проявляющийся в отношениях, деятельности, саморазвитии.

Завершающей стадией профессионального развития педагога можно выделить интегративную стадию. Это стадия наиболее комфортного существования человека в своей профессии и одновременно дальнейшей профессиональной самореализации. Она характеризуется глубоким и широким профессионализмом, который опирается на общую культуру личности. Интеграция смыслов и ценностей личных, профессиональных, социальных осуществляется на основе мудрости, превращения общечеловеческих ценностей в собственные ценности субъекта деятельности. Личный результат профессионального развития намного шире традиционно выделяемых форм профессионального опыта – знаний, умений, навыков. Он обнаруживается в изменении образа я, самооценок, личных целей, осознаваемых трудностей, средств мышления и способов деятельности (Н. Р. Битянова).

Анализ основных этапов профессионального развития учителя позволяет сделать следующие выводы:

- основной движущей силой профессионального развития учителя является противоречие между его растущими потребностями и реальными возможностями их удовлетворения;
- само развитие осуществляется только в процессе реальной педагогической деятельности на основе взаимодействия с другими людьми;
- наиболее благоприятными условиями профессионального развития учителя выступают: качество и эффективность профессионального образования, педагогическая направленность, социальная поддержка, потребности личности и ее индивидуальные особенности;
- ключевым фактором достижения учителем профессиональной зрелости является собственная активность личности, направленная на саморазвитие и самоактуализацию в деятельности.

ЗАРОЖДЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИОННО- СТИМУЛИРУЮЩЕГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

ВИНТЕР Е. И.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Реализация организационно-педагогического стимулирования имеет колоссальное педагогическое значение, поскольку способно оказывать существенное влияние не только на повышение эффективности учебной деятельности студентов, но и на совершенствование взаимоотношений в коллективе, формирование профессионально важных качеств, а также на развитие психических характеристик и интеллектуальной сферы будущих специалистов. Возможности для полноценного проявления управленческого потенциала педагогического стимулирования в условиях современного профессионального образования заложены в основных нормативных документах. Эти возможности касаются, прежде всего, сохранения общей тенденции к повышению комфортности образовательного процесса, фиксации его гуманистического характера, провозглашения приоритета общечеловеческих ценностей и свободного развития личности.

Необходимость научно обоснованной разработки механизмов организационно-педагогического стимулирования, на которую обращается внимание в Программе развития педагогического образования

России на 2001–2010 годы, предполагает соответствующую подготовку преподавательского состава современного вуза [4].

В настоящее время преподаватель должен не только владеть набором сведений о процедурах стимулирования учебной деятельности студентов, но и иметь полное научно-методическое обеспечение данного процесса: диагностический аппарат для определения адекватного механизма стимулирования деятельности того или иного студента, систему закономерностей и принципов, в соответствии с которыми должно осуществляться стимулирование, технологию его реализации, комплекс методов прогнозирования перспектив развития учебно-воспитательного процесса с использованием определенных стимулов, набор критериев эффективности педагогического стимулирования и т.д. Таким образом, преподаватель вуза, осуществляя учебно-воспитательный процесс, должен уметь обеспечить его систематическое организационно-стимулирующее сопровождение с тем, чтобы повысить качество профессиональной подготовки будущих специалистов.

Существенное внимание к проблеме осуществления организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов в настоящее время обусловлено потребностями не только теоретического характера, связанными с разработкой идей оптимизации образовательного процесса в вузе, но и практикой работы преподавательского состава высшего образовательного учреждения.

Разрабатывая и систематизируя теоретические положения организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов, определяя перспективы его дальнейшего развития, прежде всего, необходимо рассмотреть историю становления данного феномена.

Наиболее целесообразно ограничить генезис исследуемой проблемы началом прошлого века. Данная точка зрения определяется следующими аргументами:

1) в этот период общественные отношения в мировом пространстве приобрели цивилизованный статус, что привело к осознанию необходимости обогащения имеющихся способов стимулирования деятельности работников, и полноценного применения всего спектра стимулирующих воздействий;

2) конец XIX – начало XX века – начало создания научной теории стимулирования в экономике и менеджменте, и, кроме того, период активного развития теории мотивации и стимулирования в психологии;

3) начало XX века связано с построением новой гуманной педагогики, подготовки подрастающего поколения к жизни в новых условиях;

4) в это время начала формироваться система высшего профессионального образования в России в ее современном виде;

5) с этого периода представители педагогической науки начали признавать значение и понимать роль педагогического стимулирования в повышении эффективности воспитательного, а затем и учебного процесса.

Что же касается периода до начала XX века, отметим, что в целом он характеризуется отсутствием комплексных исследований в области организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов, хотя в этот период были заложены основы для становления данной проблемы. Рассматривая историю развития человеческого общества, отметим, что оно использовало стимулирование на всех этапах своей эволюции.

Элементы стимулирования возникли еще в первобытно-общинном строе, где взаимодействие людей регулировалось общинной моралью. Позднее оно приобрело более широкое проявление, но сводилось, как правило, к экономическому принуждению людей. В образовательной же практике элементы стимулирования начали проявляться в эпохе Возрождения, при ориентации воспитательного процесса на исключение насилия и диктата со стороны педагога, предъявление посильных требований к ребенку в сочетании с уважением к его личности.

Однако эмпирический этап становления исследуемой проблемы (до начала XX века), который, безусловно, оказался важным для ее дальнейшего развития именно тем, что оформил потребность в накоплении знаний о процессе стимулирования в различных научных отраслях, тем не менее, не обеспечил создания методологических основ для ее разрешения.

Бурное развитие массового производства, изменение общественных отношений к началу XX века со всей очевидностью показали неэффективность насильственного принуждения к трудовой деятельности на предприятиях, и вскрыли необходимость поиска новых способов интенсификации наемного труда. Одним из таких путей стало стимулирование деятельности работника. Инициаторами научной постановки проблемы стимулов были представители зарубежной философии, социологии, психологии: Н. Ах, Р. Вудвортс, У. Джемс, К. Левин, В. Мак-Дауголл, К. Маркс, Э. Мэйо, Э. Торндайк, З. Фрейд, В. Штерн, Ф. Энгельс и др. Они стремились найти наиболее эффек-

тивные средства воздействия на трудовое поведение человека, определить побудители его активности.

Полномасштабные научные исследования того времени привели ученых к созданию чрезвычайно широкого спектра разнообразных концепций стимулирования (биологизаторская, бихевиористская, рефлексологическая, экзистенциалистская и др.), которые относительно позиционирования личности работника могут быть разделены на два научно-идеологических направления. Представители первого направления (В. Мак-Дауголл, Э. Торндайк, Дж. Уотсон и др.) при разработке идей стимулирования считали невозможным учитывать внутреннюю позицию человека и его мотивационную сферу в силу их непознаваемости, вследствие чего вся характеристика личности осуществлялась через внешние поведенческие критерии. Фактически противоположная точка зрения представителей второго направления исследований (С. Кьеркегор, Ж. П. Сартр, М. Хайдеггер и др.) сводилась к утверждению приоритета мотивации и намерений личности, в то время как значимость внешней среды практически полностью нивелировалось.

Отметим, что существенным методологическим недостатком и первого и второго направлений, не позволившим преодолеть их механистичность и антисоциальность, явилось игнорирование учеными значения общественно-политических факторов формирования личности, принижение роли ее сознания, тотальная биологизация человеческого поведения и деятельности.

В России, так же как и во многих других странах, однообразие авторитарных мер принуждения к деятельности не позволяло осуществлять эффективное управление предприятиями. Лишь непродолжительный послереволюционный период, отмеченный небывалым энтузиазмом народных масс и убежденностью в правильности выбранного курса Советской власти, позволил осуществлять управление трудящимися с использованием побудительных методов стимулирования, основанных на общественно значимых мотивационных приоритетах. Однако к началу 20-х годов в силу объективных и субъективных причин пришлось вернуться к методам властной мотивации, практически полностью отказавшись от побудительного стимулирования.

Поэтому осознание необходимости поиска наиболее эффективных методов активизации деятельности людей, стимулирования их общественного поведения определило развертывание российских научных исследований в данном направлении в философии, социологии, психологии, а затем и в педагогике.

В отечественной науке истоки стимулирования были заложены В. М. Бехтеревым, на основании идей которого в 20-х гг. в советской психологии оформилось научное направление – «наука о поведении». Существенный вклад в ее становление и развитие внесли Н. Ю. Войтонис, Л. С. Выготский, К. Н. Корнилов, С. Л. Рубинштейн и др. Они первыми пытались соединить учение о развитии человека с основными положениями павловской психофизиологии и подвергнуть на этой основе критике идеи бихевиористов. При этом большое значение деятельности советских психологов этого периода состояло в том, что она была направлена на поиски социальных факторов внешней среды, детерминирующих поведение человека и развитие его личности.

Принципиальное значение для формирования методологии педагогического стимулирования имели исследования советского психолога С. Л. Рубинштейна о познаваемости психических процессов, происходящих под воздействием внешних побудителей, соотношении внешних и внутренних факторов развития личности, стимулирующем влиянии процесса воспитания и др. Полученный исследователем вывод о значении и статусе стимула, согласно которым стимул представляет собой «общественно значимый побудитель действий, а мотив – осознанный человеком внутренний побудитель к деятельности», явился фактически основополагающим для формируемой теории педагогического стимулирования [6, с. 122–123].

В педагогике значительное место в становлении проблемы педагогического стимулирования принадлежит научным трудам, а также практической деятельности П. П. Блонского, Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, А. С. Макаренко и др. Так, Н. К. Крупская одной из первых обосновала роль интереса как стимула психического развития детей [2]; А. С. Макаренко показал огромную стимулирующую роль доверия к личности ребенка и разработал комплекс стимулов [3]; П. П. Блонский выявил средства эмоционального воздействия на детей [1].

Отметим, что эти и другие положения определялись непосредственными нуждами образовательной практики. Учебные заведения, получив в 20-е гг. статус неформальных центров советской культуры на фоне разрушенного народного хозяйства, выполняли колоссальную общественно значимую задачу, которая заключалась в сохранении, преобразовании и передаче культурного наследия новому сообществу людей. В этих условиях чрезвычайно важным для педагогики оказалось научиться побуждать, а не понуждать подрастающее поколение к выполнению своего гражданского долга перед страной [5, с. 10].

Характеризуя в целом педагогический опыт 20–30-х гг. в области исследования педагогического стимулирования следует отметить ряд принципиальных пробелов, которые не позволили ученым осуществить научную постановку и изучение данной проблемы на должном уровне. К этим недостаткам мы относим, во-первых, преобладание использования педагогами эмпирического канала для получения нового знания, во-вторых, слабость теоретико-методологического обоснования продуктивных идей, в-третьих, ограничение области научного поиска лишь общеобразовательным направлением (в области высшего профессионального образования данная проблема практически не рассматривалась). Тем не менее, несмотря на отсутствие в эти годы систематических комплексных исследований проблемы педагогического стимулирования, педагогическая наука создала основу для дальнейшего изучения возможностей его использования в условиях отечественного образования, а также построения целостной теории.

Наступивший с середины 30-х годов период забвения идеи педагогического стимулирования на долгие годы приостановил ее развитие в научно-теоретическом плане, хотя поиски отдельных педагогов в направлении активизации деятельности учащихся и интенсификации учебно-воспитательного процесса, безусловно, продолжались.

Возобновление исследований педагогического стимулирования произошло в начале 60-х годов благодаря работам Л. П. Бугевой, Л. П. Божович, Ю. В. Шаровой, Л. И. Рувинского, Н. Ф. Талызиной, Г. И. Щукиной и др. Учеными была сформулирована новая, более четкая цель – разработать единую концепцию педагогического стимулирования, которая потребовала теоретического обоснования данного феномена.

Однако, несмотря на столь конкретную постановку проблемы, поиски ее решения изначально не носили самостоятельного характера. Изучение педагогического стимулирования в это время осуществлялось в русле общей идеи теоретического обоснования педагогического процесса в целом, в котором личность школьника должна быть активной и творчески ориентированной. Учет этих требований и привел ученых к развертыванию поисков основных факторов, стимулирующих самостоятельность, активность и творчество деятельности обучающегося.

Что же касается решения проблемы подготовки к творческой деятельности в условиях профессионального образования, то она в этот период оставалась слабо разработанной, поскольку основной акцент на творчество был поставлен в общеобразовательном звене, как приоритетном в формировании советского человека. Поэтому на дан-

ном этапе еще не произошло научной интеграции рассматриваемых нами направлений (педагогического стимулирования и профессионально-творческой подготовки) в общую проблему исследования, решение которой способно вывести функционирование высшего профессионального образования на новый качественный уровень.

Подводя итоги периода становления проблемы, подчеркнем, что к его завершению идея стимулирования захватила практически все отрасли производства и распространилась на область гуманитарного знания, благодаря уникальности самого феномена, заключающегося в оперативности получения желаемого результата и непосредственном его влиянии на эффективность трудовых процессов. Привлекательность стимулирования для образовательной области позволила ученым начать апробацию отдельных его элементов в условиях учебно-воспитательного процесса и осуществить попытки описания полученных результатов.

Вместе с тем, педагогическая наука пока не определила адекватные методологические основания для исследования педагогического стимулирования, не сформулировала общие концептуальные положения, не выявила его природу и сущность. Столь существенные недостатки в изучении проблемы педагогического стимулирования, сделали невозможным ее постановку с ориентацией на теоретическую разработку и реализацию организационно-стимулирующего сопровождения в профессионально-творческой подготовке будущих специалистов.

Отмеченные положения позволяют нам выделить сложившиеся к середине 60-х гг. XX века социально-исторические предпосылки дальнейшего развития исследуемой нами проблемы. К основным из них мы относим:

- развитие промышленного производства, усложнение техники и технологии, определившие необходимость повышения качества деятельности каждого отдельного работника через внутренние мотивационные потребности;
- активизация междисциплинарных исследований в области обогащения набора стимулирующих средств, а также определение возможностей использования педагогического стимулирования и определение его места в условиях образовательного процесса;
- использование в практической деятельности отдельных элементов побудительного стимулирования активности обучаемых, оценка степени его влияния на результативность учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, сложившиеся предпосылки привели в дальнейшем к универсализации стимулирования, расширению границ приме-

нимости, получению нового знания о его природе и сущности. В ответ на потребности практики педагогической наукой стали осуществлять исследования возможностей педагогического стимулирования, которые в дальнейшем создали условия для разработки научных концепций и теорий. Третья предпосылка обеспечила накопление и совершенствование практического опыта применения стимулирования в различных аспектах педагогического процесса.

Литература

1. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2-х т. [Текст] / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979.
2. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения. В 11-ти т. [Текст] / под ред. Н. К. Гончарова и др. – М. : изд-во АПН РСФСР, 1957–1963.
3. Макаренко, А. С. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. [Текст] / А. С. Макаренко – М. : Педагогика, 1978.
4. Программа развития педагогического образования России на 2001–2010 годы [Текст] // Пед. образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 14–25.
5. Равкин, З. И. Стимулирование как педагогический процесс (основы общей теории) [Текст] / З. И. Равкин // Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследования истории советской школы : сб. ст. – Йошкар-Ола : Марийский гос. пед. ин-т, 1972. – С. 9–76.
6. Рубинштейн, С. Л. Принципы и пути развития психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : изд-во АН СССР, 1959.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В РЕГИОНАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

ПАНИНА С. В.

г. Якутск, Якутский государственный университет

Изучение формирования профессионального самоопределения предполагает выявление характера взаимодействия двух систем. С одной стороны, это личность как сложнейшая саморегулирующаяся система, с другой – система общественного ориентирования молодежи в решении вопроса о сознательном выборе профессии. Эта система включает целенаправленное влияние школы, семьи, общественных организаций, литературы, искусства и т. д. на мотивы выбора профес-

сии. Данная совокупность средств системы профориентации несет в себе широкий спектр возможностей развития личности. Именно из нее личность «черпает» мотивы и цели своей деятельности, средства и способы ее осуществления. Взятая в абстрактном, обособленном от личности виде, эта система, выражая совокупность социально заданных требований, не адресована конкретной личности, не содержит жестких ограничений.

Остановимся на трактовке «профессиональное самоопределение» рассматриваемое отечественными и зарубежными исследователями. Так, П. А. Шавир предполагает, что профессиональное самоопределение – это длительный процесс, окончание которого может быть только тогда, когда у человека сформировалось положительное отношение к себе как субъекту профессиональной деятельности. А. М. Кухарчук и А. Б. Ценципер под профессиональным самоопределением понимают самостоятельный выбор профессии, осуществляемый в результате анализа своих внутренних ресурсов, в том числе своих способностей, и соотнесения их с требованиями профессии. В данном определении выделяется единый подход к проблеме профессионального самоопределения как у С. Фукуямы, который считает, что это способность к осознанному выбору профессии, включающая в себя три ведущих фактора как самоанализ, анализ профессий и профессиональные пробы. Такой подход к профессиональному самоопределению берется за основу, развивается и адаптируется к российской действительности в работах С. Н. Чистяковой, которая определяет профессиональное самоопределение как взгляд человека на мир профессий, на конкретную профессию, на ее возможности в окружающем мире. Это намерения человека в отношении возможностей самореализации внутри определенной профессиональной деятельности в конкретных социальных условиях.

М. С. Гуткин, Г. Ф. Михальченко, А. В. Прудило и др., трактуют профессиональное самоопределение как систему установок личности (когнитивных, оценочных, мотивационных) по отношению к конкретной профессиональной деятельности и самореализации в ней. И. С. Кон рассматривает профессиональное самоопределение как многомерный и многоступенчатый процесс.

Таким образом, процесс профессионального самоопределения обусловлен, возникновением, расширением и углублением деятельности субъекта, реализующей его связь с факторами профориентации. Но вместе с тем самоопределение вплетено в эту деятельность как ее компонент, направляющий, усиливающий, корректирующий, пере-

страивающий ее, то есть функционально определяющий характер ее протекания.

Способность к самоопределению это неотъемлемая сторона целостной культуры личности, предполагающая готовность и умение человека самостоятельно вырабатывать руководящие принципы и способы своей деятельности (интеллектуальной, практически-преобразовательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной, эстетической и др.) и поведения в обществе. Самоопределение – процесс динамичный, заключающийся в переходе от непосредственного, импульсивного принятия решения к подлинному выбору, подлинному самоопределению, которое осуществляется только в результате сложнейших процессов анализа, как практических возможностей своей деятельности, так и своих внутренних ресурсов – способностей, склонностей, знаний, навыков, характера.

Потребность в самоопределении, поиск своего места в жизни, обострены приближающимся окончанием образовательного учреждения, вступлением в самостоятельную жизнь, вырастает в проблему, определяющую характер внутренней и внешней активности молодых людей.

Прогнозируя изменения на рынке труда, многие исследователи отмечают, что работников распространенных сегодняшних профессий и занятых полный рабочий день останется менее пятидесяти процентов, а наиболее эффективной будет считаться такая форма организации производственной деятельности, при которой небольшая группа постоянных служащих будет составлять ядро, остальные привлекаться на время выполнения конкретных заданий. Еще недавно человек, начиная рабочую деятельность, мог рассчитывать, что он будет работать 30–40 лет в одной организации, в настоящее время люди осваивают множество профессий и работают очень интенсивно в одной из них лишь в течение какого-то периода.

Но проблема, на наш взгляд, заключается в том, что большинство образовательных учреждений недостаточно проводят исследования на региональном рынке трудовых вакансий, не систематически занимаются мониторингом дальнейшего профессионального пути выпускников.

В рекомендациях ЮНЕСКО отмечается, что при проведении профориентационных мероприятий необходимо учитывать социальное и экономическое развитие страны, настоящие и будущие потребности общества, гарантируя при этом индивиду свободу выбора, так как именно службы профориентации несут ответственность, как перед индивидом, так и перед обществом.

В настоящее время возможности профессионального выбора сужаются для молодых людей из неблагополучных и малоимущих семей. Как замечают социологи, в нашем обществе наблюдается переход в развитии молодого поколения в период наиболее интенсивного формирования личности. От тенденции постепенного сближения стартовых позиций молодежи, принадлежащей по рождению и семейным условиям к различным по социальным группам и слоям, происходит поворот к тенденции возрастания различий в этих стартовых позициях.

В современных условиях Республики Саха (Якутия) на формирование профессионального самоопределения молодежи неоднозначно действуют следующие социально-экономические процессы: структурные преобразования в экономике региона; преобладание добывающих отраслей промышленности и стагнация в обрабатывающих; тяжелая экологическая ситуация; изменение демографической ситуации; рост сельской безработицы; нарастание интенсивности предложения свободной рабочей силы, которая характеризуется низким профессионально-квалификационным уровнем; продолжающаяся маргинализация населения, активное «перемещение» в города жителей села, не имеющих образовательной, профессиональной подготовки и четких нормативно-ценностных ориентаций; неоднозначность миграционных процессов: «отток» квалифицированных специалистов в Россию и страны СНГ, неконтролируемый «приток» малоквалифицированных работников из бывших республик Союза.

Сокращение занятости в регионе произошло в золотодобыче, машиностроении и металлообработке, лесной и деревообрабатывающей отрасли, производстве строительных материалов, легкой, пищевой, полиграфической промышленности и в сельском хозяйстве. Эти отрасли производства оказались в реформируемый период в наиболее драматической ситуации, именно они пережили глубокий спад деятельности, вызванный деформациями кредитно-денежной сферы, дефицитом инвестиционных ресурсов, процессами реструктуризации производства. Наибольшие сложности возникают с трудоустройством сельского населения, поскольку реструктуризация сельскохозяйственного производства в суровых климатических условиях осложняется негативным влиянием целого ряда объективных и субъективных факторов. Модернизация сельского хозяйства – это самый сложный и проблемный процесс в масштабах всего российского государства. Еще большие сложности он приобретает, когда рассматривается развитие северных территорий. Специфической проблемой развития аграрного сектора является его подверженность влиянию закона убывающей от-

дачи, убывающего плодородия земли – это объективные сложности, преодолеть которые удастся лишь при условии применения самых современных технологий землепользования и переработки выращенной и произведенной продукции. Именно такая цель обозначена руководством нашей республики при решении вопросов развития сельского хозяйства, трудоустройства населения и обеспечения его адекватным размером доходов, создания на селе высокотехнологичных производств и перерабатывающих комплексов.

Предпочтения выпускников школ представляют собой тот же список с точностью наоборот (таблица 1).

Таблица 1

Структура профессиональных предпочтений выпускников школ г. Якутска (данные 2006 г.)

Группы профессий	Учащиеся 9-х классов, %	Учащиеся 11 классов, %
Юриспруденция и правоохранительные органы	29,1	24,5
Здравоохранение	20,0	11,8
Экономика, финансы, управление	19,1	20,9
Сфера обслуживания	15,4	18
Работники культуры и искусства	8,2	19,9
Работники транспорта	6,4	2,8
Работники связи	1,8	0,3
Всего	100	100

Так, по данным службы занятости РС (Я) на конец 2006 года работу по специальности могут подобрать себе далеко не все желающие. К примеру, рабочим сейчас устроиться намного легче, чем служащим. Число вакансий для служащих в 2 раза меньше. Спросом пользуются рабочие специальности: строители (17 % заявок), водители (15 %) и слесари (11 %). К особо требующимся профессиям относятся: продавцы, дворники и уборщицы. Также высок рейтинг медсестер, фельдшеров (7 % от всех вакансий), преподавателей и учителей (7 %), инженеров (6 %) и врачей (5 %).

На сегодняшний день практически маловероятно в столице Якутии устроиться на работу экономистам (предложение превышает спрос в 9 раз), переводчиком (в 11 раз), юристом (в 12 раз), работникам банка (в 7 раз), редакторам (в 5 раз). Можно заметить, что востребованы не самые престижные и высокооплачиваемые профессии.

Ситуация складывающаяся в сфере воспроизводства кадрово-профессиональной структуры общества не остается без внимания со

стороны государственных учреждений и организаций. Правительством Республики Саха (Якутия) принято множество нормативных документов в области согласования интересов личности и общества в системе образования и профессиональной подготовки.

В основном целенаправленная деятельность по воздействию на профессиональное самоопределение молодых людей сосредоточена в системе образования и органах занятости. Институт образования состоит из ряда учреждений: Министерство образования, Управление средне-специальных учебных заведений, Управление начального профессионального образования, Департамент при президенте РС (Я) по прогнозированию, подготовке и расстановке кадров, Якутский государственный университет, Якутская государственная сельскохозяйственная Академия, другие высшие учебные заведения, общеобразовательные школы и другие учебно-воспитательные учреждения. Органы занятости включают в себя Республиканский центр по трудоустройству, переподготовке и профориентации, Центр психологической поддержки при Министерстве молодежи РС (Я), Центр по трудоустройству, переобучению и профориентации молодежи и другие.

Однако трудно говорить о реальной свободе, когда нет возможности устроиться на работу по своей специальности, но проблема становится разрешимой, если личность способна подняться выше любых обстоятельств и адаптироваться к ним, проявить твердость, настойчивость и гибкость. В этом личности требуется помощь, поскольку такая адаптация подразумевает пересмотр человеком самого себя и своих представлений об окружающей социальной среде, и чаще всего этот процесс не может происходить самопроизвольно.

Чтобы молодые люди могли преодолеть это противоречие, необходимо развивать у них способность учитывать не только экономические факторы и стимулы, но и весь спектр морально-этических, психологических и культурных факторов, связанных с вариантами профессионального самоопределения, соотнося их с собственными ценностями, интересами, навыками и возможностями.

По мнению многих исследователей, для того чтобы человек мог реализовать свои способности и творческие возможности и осуществлять свободный профессиональный выбор необходимо учитывать, по меньшей мере, два обстоятельства. Во-первых, готовить будущих взрослых к осознанию надвигающихся трудностей профессиональной жизни и к напряженной работе в быстро меняющихся условиях. Во-вторых, они должны быть достаточно образованными для того, чтобы вести целенаправленный поиск в потоке информации.

Таким образом, для эффективного формирования профессионального самоопределения образовательные учреждения должны готовить молодежь к универсальной профессиональной деятельности, которая ее ожидает в быстро меняющемся «практическом» мире. И, прежде всего, надо научить будущее поколение самой способности учиться.

ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ АКТА ДЕЛОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

ТАРАТУХИНА Ю. В.

г. Москва, Высшая школа экономики

Общеизвестно, что деловая коммуникация представляет собой сложный и многогранный процесс, имеющий объективные и субъективные стороны, выражающиеся с точки зрения вербальных и невербальных параметров. От обычной коммуникации деловая отличается в первую очередь четкой детерминированностью и регламентацией.

Принято считать, что в процессе любой коммуникации человек использует пять различных знаковых систем: слова, интонация, тембр голоса, жесты, пластика, энергетический импульс.

Существует мнение, что в межличностном общении невербальная коммуникация передает 65 % всей информации. При выражении отношения телодвижения передают 55 % информации, голос – 38 %, а слова – всего 7 %. Это объясняется тем, что кинемы часто употребляются неосознанно, воспринимаются непосредственно и поэтому сильнее воздействуют, передают тончайшие оттенки отношения, оценки, эмоций; также могут передавать информацию, которую трудно или неудобно выразить словом. В целом, всю невербальную часть коммуникации можно дифференцировать на кинетические и проксемические параметры. Язык, условно говоря, представляет собой знаковую систему сознательного. А знаковая система невербальной коммуникации реализует те мотивы, которые находятся в бессознательном. Очень часто невербальная сфера входит в диссонанс с вербальной семиотикой и противоречит реальной речи. Роль вербального общения в деловом дискурсе зиждется на основах деловой риторики и культура речи в деловом общении играет доминирующую роль. Культура дискуссии – показатель профессионализма в деловом дискурсе. Доминирующую роль вербальные и невербальные факторы играют в создании индивидуального и корпоративного имиджа. Имидж делового челове-

ка также представляет собой совокупность ряда вербальных и невербальных параметров. Его можно рассмотреть и как отдельное социокультурное явление и как феномен. Генезис имиджа представляет собой сложное многоструктурное образование, являясь феноменом индивидуального, группового и массового сознания. Имидж функционирует как образ-представление, в котором в сложном взаимодействии сочетаются внутренние и внешние характеристики объекта. Следует отметить тот факт, что при кросс-культурном взаимодействии может происходить своеобразная унификация имиджа на межкультурном уровне – ряд параметров воспринимается и абстрагируется от культурного контекста. В деловой коммуникации существенную роль играет как индивидуальный, так и корпоративный имидж. Последний несет на себе отпечаток корпоративной культуры, выражающийся в деловом поведении субъекта. Все ниже перечисленные параметры могут рассматриваться как в рамках одной культурной формации так и разных. Безусловно, они меняют свое семантическое поле при кросс-культурной дифференциации. Вербальные и невербальные параметры имеют определенные детерминанты в культуре управленческого и делового общения. Очевидно, что имидж современного управленца зиждется на том, что он должен быть человеком высокой культуры и всестороннего образования. Сложность управленческого общения в том, что оно происходит между собеседниками соподчиненности и иерархической зависимости, исходя их дифференцированных социальных ролей. Вербальные и невербальные коммуникативные параметры отражаются на таких опциях как этика и риторика делового общения. И существенно детерминируют модели поведения, принятые в данной сфере. Одним из важных базовых понятий, включающих в себя и вербальные и невербальные составляющие, является этика корпоративного общения. Сущность корпоративной этики состоит в том, что в основу ее, в первую очередь, положено взаимное доверие. Этические принципы и нормы ведения дел имеют свою специфику в каждой сфере и одновременно являются унифицированными категориями. Корпоративные и профессиональные кодексы дифференцированы в рамках разных культур и во многом детерминируются системой ценностей, принятых в каждой культуре. Модели поведения в межличностном общении в деловой сфере, как правило, четко обусловлены принципами корпоративной этики и морали. Однако, во многом зависят от восприятия и адекватной интерпретации коммуникативных параметров, в зависимости от того, осуществляются они в рамках одной культуры или в разных. В свою очередь, принципы их построения и механизмы функционирования детерминируемы доминирующей культурой.

нантой культуры и ее генезисом. Разумеется, в любой культуре деловой дискурс имеет свою лексико-грамматическую специфику. Зачастую это выражается в том, что в деловой дискурс редко проникают явления художественного стиля и просторечия, но официально-деловой стиль в этом дискурсивном сегменте представлен наиболее ярко. Устная деловая речь как правило отличается от письменного дискурса большей внешней детерминированностью и наличием клишированных рамок. В устной речи не смотря на ее четкость, детерминированность, краткость, аргументацию и логику есть все же пространство для различного рода вариаций. В письменном дискурсе дифференцированных культур приходится учитывать их когнитивную специфику. Риторика корпоративного общения тесно соприкасается с этикой и является ее вербальным сегментом. Если этику можно рассматривать как «план содержания», то риторику необходимо классифицировать как «план выражения». Однако, деловая коммуникация в межкультурном контексте является процессом сложным и зачастую не всегда хорошо поддающимся анализу. Очевидно, что в процессе кросс-культурного взаимодействия происходит влияние такого количества различных факторов, которое учесть зачастую не всегда представляется возможным. Бесспорно, влияние этнических и религиозных особенностей на корпоративную культуру будет играть одну из доминирующих ролей. Однако, можно выделить некие обобщенные параметры, характерные для делового дискурса каждой конкретной культуры.

В деловом общении между партнерами могут возникать совершенно специфические коммуникативные барьеры. Барьеры в широком смысле слова определяются как проблемы, возникающие в процессе взаимодействия и снижающие его эффективность. Одна из социологических трактовок коммуникативных барьеров может быть сведена к их определению через категории условий или факторов, затрудняющих интеракцию и препятствующих обмену информацией.

Причины их появления разные: неодинаковое знание предмета разговора, различный тезаурус, а также социальные, политические, профессиональные, религиозные, образовательные, культурные и национальные различия.

Выделяют следующие виды коммуникативных барьеров:

1. Логический барьер в деловой коммуникации возникает всякий раз, когда деловые партнеры различаются по особенностям мышления и не считают нужным учитывать специфику партнера по общению.

К ним можно отнести: неточность высказывания; несовершенство перекодирования мыслей в слова; наличие смысловых разрывов и скачков мысли; наличие логического противоречия в тезисе;

2. Стилистический барьер возникает при несовпадении формы представления информации ее содержанию.

3. Фонетический барьер понимается как препятствие, создаваемое особенностями речи говорящего.

4. Логическое ударение позволяет партнеру более точно понять услышанную мысль, если же оно отсутствует или сделано неправильно, смысл речевой конструкции может быть воспринят неадекватно. Чтобы такого барьера не было, надо говорить внятно, достаточно громко, избегая при этом скороговорения.

5. Семантический барьер связан с тем, что деловые партнеры пользуются одними и теми же знаками (в том числе словами) для обозначения совершенно разных вещей.

Семантические барьеры могут вызываться разнообразными причинами: во-первых, это несовпадение тезаурусов, то есть лингвистического словаря языка, с полной смысловой информацией, ограниченный лексикон у одного из партнеров и богатый – у другого, во-вторых, социальные, культурные, психологические, национальные, религиозные и другие различия.

Языковые проблемы в межкультурных взаимодействиях.

Представители разных культур используют различные модели восприятия социальной действительности посредством символических систем, что находит отражение в используемых языковых конструкциях, стилях устной и письменной коммуникации. В языке находят отражение привычные схемы размышлений, модели восприятия действительности, аккумулируемый в культуре опыт познания мира.

Проблемы лингвистического характера часто становятся первыми затруднениями при общении с представителями других культур.

В большинстве случаев различие стилей вербальной коммуникации не выступает барьером в межкультурных интеракциях, типичной реакцией является адаптация респондента к новой языковой ситуации, толерантность к другим стилевым характеристикам речи.

Невербальная коммуникация в межкультурной среде.

Речевое поведение, отличающее язык людей разных национально-этнических общностей, проявляется так же ярко и на уровне невербального взаимодействия.

Несовпадение символов невербальной коммуникации может оказывать влияние на эффективность интеракции. Опыт погружения в другой культурный контекст позволяет увидеть следующие особенно-

сти невербальных систем партнеров. Явно противопоставляются значения многих символов. Это проявляется в несовпадении смысла:

- паралингвистических характеристик: громкости, тональности, скорости речи и т.п.;
- языка тела: жестов, выражения лица, позы и т.п.;
- контекста коммуникации: внешнего вида, кинетических и проксемических параметров и тд.

Дополнительными причинами превращения дифференциации невербального поведения и языковых трудностей в барьер взаимодействий в межкультурной среде выступают:

- личностные характеристики;
- психологическое напряжение и усталость, не контролируемые человеком;
- отсутствие предыдущего опыта погружения в другую культурную среду.

Соответственно, толерантность к необычному поведению партнеров, понимание роли невербальных символов в процессе межкультурных взаимодействий будет способствовать эффективной межкультурной коммуникации.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ДИАГНОСТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

БОЙЧЕНКО Г. Н.

г. Новокузнецк, Кузбасская государственная педагогическая академия

Кардинальные изменения, осуществляемые сегодня в системе высшего педагогического образования, обусловленные необходимостью совершенствования профессиональной подготовки педагогических кадров, инициированы пересмотром методологических приоритетов в образовании: обращением к личности студента, обоснованием значимости ее креативного потенциала, ориентацией на инновационную деятельность, раскрытие внутренних механизмов профессионального развития будущего учителя. Это вызвало необходимость переосмысления и разработки новых ценностей, целей, содержания, форм, методов и средств обучения, деятельности обучающихся и обучающихся, актуализировав многоаспектную проблему оценки результативности обучения на всех этапах подготовки студентов в вузе, включая разработку критериев и контрольно-оценочных процедур для диагностики профессионального развития будущего учителя.

Доминировавший до недавнего времени традиционный подход к оценке результативности образования, опирающийся на парадигму «знания, умения, навыки», охватывая лишь когнитивную сферу, не позволяет оценивать аффективную и психомоторную сферы развития личности будущего учителя в единстве всех трех составляющих. Альтернативой предметно-знаниевой модели специалиста является компетентностный подход, который в последнее время завоевывает все большее число сторонников. В рамках данного подхода в качестве основного показателя личностного развития специалиста выступает приобретенная им в результате полученного образования система компетенций, которая интегрирует следующие компоненты: метазнания (умения осознавать и формулировать проблемы, проектировать, прогнозировать, контролировать, оценивать, рефлексировать, осуществлять эффективные коммуникации); картину мира; систему ценностных ориентиров; образ себя (образ «Я-профессионала»); потребность в самообразовании и умения самоопределения и адаптации в быстро меняющемся мире [2].

Внедрение компетентностного подхода в процесс профессиональной подготовки студентов педвуза изменяет не только результативно-целевую основу образования, в соответствии с которой задаются его цели, критерии и процедуры диагностики уровня их реального достижения, но и обуславливает трансформацию образовательного процесса с иными, адекватными этим целям, критериям и процедурам содержанием, формами, методами, средствами, технологиями, формированием соответствующего образовательного пространства и деятельности в нем студентов и преподавателей.

В рамках компетентностного подхода высшему образованию может быть сообщено новое свойство – опережающий характер, предвосхищающий эволюцию общества. Это тем более актуально, что в современных условиях развития общества, науки, культуры результатом образования должно быть не столько усвоение обучаемым новой информации, новых идей, сколько формирование у него предпосылок для изменений в собственном поведении, обуславливающих как навыки социализации, так и готовность к выполнению задач предстоящей профессиональной деятельности.

Проблема разработки диагностического инструментария оценки профессионального развития будущего педагога с позиций компетентностного подхода связана с неопределенностью в трактовках как самих терминов «компетенция» и «компетентность», так и их типологии, структуры, содержания. Как отмечает Г. К. Селевко, понятие компетенция чаще применяется для обозначения: образовательного

результата, выражающегося в подготовленности, «оспособленности» выпускника в реальном владении, методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами; такой формы сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды [4].

Многие исследователи (В. И. Байденко [1], И. А. Зимняя [3], Ю. В. Фролов, Д. В. Махотин [5] и др.), подчеркивая деятельностную природу категории компетенция, акцентируют внимание на том, что она отражает не только и не столько предметные (декларативные) знания, но и прежде всего процедурные и ценностно-смысловые знания, которые актуализируются и обогащаются в деятельности по мере возникновения реальных жизненно важных проблем, с которыми сталкивается носитель информации.

Анализ отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме внедрения компетентного подхода в образовании, показал, что существующие объяснения сущности компетенций по-разному раскрывают их содержание, структуру, возможности развития. Одни исследователи под компетенциями понимают компоненты профессиональной деятельности, в которых реализуются знания, умения и навыки, другие – результаты овладения способами и приемами деятельности, третьи – способность решать профессиональные задачи. Тем не менее, при всем многообразии характеристик компетенций одна из них, бесспорно, является интегрирующей: в компетенциях зафиксированы культурные ценности личности, ее знания, опыт. Освоенные студентами компетенции выступают в качестве основных результатов обучения, описывая те интериоризованные ими способы деятельности и знания, которые однозначно свидетельствуют об их академическом и профессиональном развитии, предусмотренных данным уровнем образования.

По мнению И. А. Зимней [3], можно выделить пять аспектов компетенций: мотивационный – готовность к актуализации (проявлению) компетентности; когнитивный – владение знанием содержания компетентности; поведенческий – опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях; ценностно-смысловой – отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения; эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Информация о целях педагогического образования, выраженная на языке компетенций, дает системный взгляд на процесс профессиональной подготовки будущего учителя, поскольку понятие «компетентность» аккумулирует знание и понимание (теоретические знания

академической области, способность знать и понимать), знание как действие (практическое и оперативное применение знаний в конкретной ситуации), знание как бытие (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте).

Как отражение запросов общества и системы образования на минимальную подготовленность будущего учителя к осуществлению профессиональной деятельности, компетенции позволяют связать теоретические знания, получаемые в ходе обучения в вузе, с их практическим использованием для решения конкретных профессиональных задач в условиях реальных педагогических ситуаций. Компетенции задают минимальный опыт педагогической деятельности, необходимый для успешного вхождения в профессию, так как образуют определенную систему деятельности на личностном уровне, раскрывая систему действий в соответствии с целями и условиями их выполнения. Определяя качество учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности студента, компетенции становятся качеством его личности как субъекта деятельности.

Таким образом, являясь условием реализации личностных смыслов студентов в обучении, компетенции представляют собой интегральные характеристики качества их подготовки, и выступают как средство организации комплексного личностного и социально значимого образовательного контроля на всех этапах обучения в вузе, поскольку в обобщенном виде отражают уровень профессионального развития, позволяя судить о личности будущего учителя в целом.

Литература

1. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [Текст] : метод. пособ. / В. И. Байденко – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

2. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения [Текст] : материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

3. Зимняя, И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

4. Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация [Текст] / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

5. Фролов, Ю. В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов [Текст] / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

ЗАПЕВАЛИНА О. В.

*г. Иркутск, Иркутский государственный
лингвистический университет*

В современном, быстро развивающемся мире, человек должен учиться всю жизнь. В эпоху «экономики знаний» и инноваций желание наращивать знания вполне объяснимо. Внедрение современных образовательных технологий делает процесс образования более мобильным, более информационным, более разносторонним.

Сформировавшееся в современной педагогической науке специфическое направление «медиаобразование» начинает активно внедряться в образовательные стандарты школ и вузов. Оно рассматривается как обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, которые следует считать специфической и автономной областью знаний в педагогике.

В современном обществе, идущем по пути глобализации, способность быстро адаптироваться к условиям международной конкурентности становится важнейшим фактором успешного и устойчивого развития, а для этого необходимо развивать человеческий потенциал, который во многом определяется образованием. Именно сфера образования создает условия для развития и формирования конкурентоспособной, компетентной личности, способной воспроизводить и развивать материальный и интеллектуальный потенциал страны, поэтому сегодня образование должно строиться на перспективу.

Необходимость непрерывного образования, в том числе и профессионального, обусловлена прогрессом науки и техники, широким применением инновационных технологий. В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы отмечается, что среднегодовой темп прироста новых знаний составляет от 4 до 6 %. Причем, около 50 % профессиональных знаний специалист должен получить после окончания учебного заведения, то есть процесс профессионального образования не заканчивается получением диплома по соответствующей специальности. Квалификация, при-

сваиваемая специалисту, является, по нашему мнению, лишь первой ступенью на пути овладения своей профессией.

Переход на систему «образования в течение всей жизни» предполагает, что приобретаемые компетенции специалиста зависят не от сроков обучения и не от перечня преподаваемых дисциплин, а от организации профессионального обучения таким образом, чтобы каждый студент имел свою индивидуальную программу обучения, в которой учитывались бы его способности и потребности в получении и углублении знаний по широкому спектру дисциплин.

Компетентностный подход в развитии современного специалиста состоит в том, чтобы подготовить квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, владеющего своей профессией и готового к постоянному профессиональному росту. Существующие понятия компетентности и компетенции не следует смешивать. В определениях компетентности и компетенции наблюдается видимая граница. Мы принимаем точку зрения С. В. Тришиной и А. В. Хуторского, которые полагают, что компетенция – это определенное социальное требование к образовательной подготовке специалиста, которое необходимо для качественной профессиональной деятельности будущего специалиста в соответствующей сфере. Компетентность – это владение соответствующей компетенцией, то есть качественная характеристика личности, способной решать профессиональные проблемы и задачи, используя свои знания, профессиональный и жизненный опыт.

Медиаобразование как фактор формирования профессиональной компетентности будущего специалиста – это путь внедрения новых технологий с использованием современных информационных и коммуникационных технологий и принципов организации учебного процесса. В современной педагогической энциклопедии подчеркивается, что использование средств массовой коммуникации в качестве вспомогательных элементов с целью повышения эффективности обучения, без использования их воспитательного и развивающего потенциала, можно рассматривать лишь в качестве наглядного средства обучения.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года сказано, что учащиеся получают значительную часть информации не из учебников и не от учителей, а в первую очередь, через средства массовой информации, поэтому необходимо разрабатывать и осуществлять меры активизации роли средств массовой информации в формировании культуры и воспитании гражданских качеств. Предла-

гается расширить возможности свободного и оперативного получения информации через создание электронных библиотек.

В связи с этим медийную и информационную компетентность можно считать ключевыми факторами формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Медийная и информационная компетентность позволяют активно использовать информационный потенциал, которым обладают средства массовой информации и коммуникации, формируют умения и навыки в использовании компьютера для решения различных профессиональных задач. Постоянное развитие программного обеспечения компьютеров, появление новых программных средств заставляет компетентного специалиста всегда находиться на стадии совершенствования своих знаний в области информационно-коммуникационных технологий.

РЕШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

ВАСИЛОВСКИЙ В. И.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Вхождение человека в избранную профессию включает не только приобретение соответствующих трудовых умений, но и активное личное становление, принятие профессии, вживание в нее.

Если рассматривать профессионализм как способность решать профессиональные задачи, то в этом случае профессиональная проблема представляется в виде задачи с привлечением для ее решения знаний, личного опыта, опыта взаимодействия.

Умение решать задачи желательно нарабатывать сначала через коллективный анализ готовых решений, затем индивидуально-групповую работу и, наконец, – индивидуальную в сопровождении методического показа, дискуссий, диалогов, рецензий и т. д. Чтобы задача включала человека в процесс решения, она должна вызывать интерес, актуализировать и расширять знания, развивать профессиональное мышление, быть личностно-значимой.

В решении учебно-профессиональной задачи можно выделить четыре этапа.

На первом, который определяется как «установка, мотивация», действия преподавателя направлены на введение аудитории в обозначенную проблему, создание мотивационной основы для включения в

деятельность. Действия студентов предусматривают актуализацию знаний для решения задачи, обращение к личному и чужому опыту. При этом возможно использовать различные средства: привлечь свои знания, жизненный опыт, взаимодействовать с другими.

На втором этапе – «вовлечение в деятельность» – преподаватель создает условия, способствующие включению группы в решение задачи. Он может инструктировать и разъяснять, поощрять самостоятельность, наблюдать, создавая атмосферу учебно-профессионального сотрудничества, стимулирующего студентов к самостоятельности. Студенты, включаясь в деятельность по решению задачи, актуализируют свои личные качества, помогающие продуктивному решению задачи: активность, способность к регуляции своих эмоциональных состояний, к сотрудничеству и саморазвитию. Учебная проблемная ситуация позволяет обратиться к внутренним резервам и возможностям личности. Если человек владеет методической процедурой развития своих качеств, то будет успешен и продуктивен в решении учебно-профессиональной задачи. На этом этапе средством решения могут быть тексты, пособия, справочники.

На третьем этапе, названном «самоорганизуемой деятельностью», происходит собственно решение учебной задачи. Преподаватель наблюдает за студентами с высоким уровнем самостоятельности; поддерживает студентов со средним уровнем самостоятельности, нуждающихся в поддержке; помогает студентам с низким уровнем самостоятельности, низкой мотивацией, несформированностью операционно-методических навыков и умений. Соответственно на третьем этапе может быть самостоятельное выполнение учебно-профессиональной задачи; с помощью, коллективном взаимодействии с другими; только при помощи других.

Четвертый этап – «партнерство, рефлексия». Действия преподавателя направлены на анализ учебной задачи в ситуации взаимного партнерства с учетом субъектной позиции участников учебно-воспитательного процесса, с формированием рефлексивных умений. Действия студентов сосредоточены на обсуждении задачи. Средствами реализации могут быть письменный ответ, выступление, диалоговое обсуждение или выполнение задачи с творческим подходом.

Целесообразно говорить о четырех уровнях формирования профессионализма при решении учебно-профессиональных задач.

Творческий – полная самостоятельность решения проблемы с фиксированным временем; владение технологией решения; максимальное количество выполненных операций, которых требует данная

профессиональная задача; ответственность за продуктивность своей работы; нетривиальные способы решения.

Самостоятельный – задача решается самостоятельно с осознанием (умением объяснить) целей, способов решения. Называются все доминирующие операции, требующиеся для выполнения задачи, отсутствует одна-две недоминирующие операции.

Элементарный – задача решается с привлечением некоторых способов решения, обращением за помощью или поддержкой к другому: сокурснику, книге, конспекту, справочнику; обсуждается во взаимодействии с однокурсниками; выполняется необходимый для решения минимум операций.

Начальный – определяется слабым уровнем личностно-профессиональной самостоятельности, несформированностью мотива к действию, неспособностью обращения к своим личным потенциальным качествам и актуализации их, пассивность. Студент рассчитывает в основном на помощь других.

Целесообразно начинать опыт решения с простейшего задания: сравнить два текста на одну и ту же тему и дать свои варианты решения. Затем учиться делать выбор решения на обычных, текущих жизненных ситуациях, возникающих в данный момент, и учить этому других.

На практике в школе студенты увидели, как неэффективно организовано дежурство. Каждый день дежурный класс формально расписывался в толстой книге о том, что дежурство принято и сдано. В конце недели подводились не менее формальные итоги. После активных размышлений студентов, а что же сделать, чтобы сами школьники относились к дежурству с большей ответственностью, было выбрано очень простое решение: дежурному классу предложили сдавать сведения о дежурстве на отдельном листе по специально разработанной форме.

Казалось бы, изменилось так мало: вместо сведений, записываемых в толстую тетрадь, дежурный класс сдавал ежедневно запись на одной стандартной странице. Изменилась форма фиксирования результатов – по-другому начали относиться и к содержанию дежурства. Класс стал заполнять страницу более ответственно, а главное – учился видеть, формулировать возникающие в момент дежурства проблемы и предлагать варианты их решения. Студентам оставалось хвалить школьников за самостоятельные решения, что развивало и студентов, и учащихся.

Профессия предъявляет к человеку определенные общие требования, которые достаточно хорошо освещены в научно-методической

литературе. К ним обычно относят состояние здоровья, профессиональную квалификацию и способности. Человеку необходимо осознавать свои потенции, которые он может реализовать. Прежде всего профессия должна нравиться. Из равнодушного к делу едва ли сформируется конкурентоспособный специалист. Значит, надо найти в профессии привлекательные стороны, примерить свои возможности, характер, темперамент, умения для развития профессионализма.

Необходимо помочь формировать в себе качества, требующиеся для полноценного включения и реализации в профессии, наметить программу самообразования.

Приходится учиться систематически оценивать уровень своего профессионального развития, уровень познаний и практических умений по будущей специальности. Все это – ориентировочная область для формулировки профессиональных задач, решение которых способствует успешному формированию профессионала.

Работодателю нужен специалист с индивидуальным стилем деятельности. Достичь этого позволяют профессиональные задачи, направленные на:

- формирование качеств личности, помогающих продуктивно действовать в рыночных условиях;
- адаптацию к требованиям жизни и развитию в изменяющихся условиях;
- нахождение и разработку новых идей, изыскание средств для их воплощения, труд в любом деле по максимуму, словно это дело последнее в жизни.

В любой профессии важны умения принимать решения и отвечать за них. Нельзя ограничиваться лишь восприятием готовых результатов, реализацией решений, принятых другими. Это грозит сформировать человека, который, по А. С. Макаренку, может лишь «глазеть» на чужой подвиг, но не способен сам совершить его.

Необходимо предлагать задачи, которые бы ставили человека в ситуацию совершения реальных действий, были значимыми для него; давали возможность свободного самостоятельного выбора поведения из нескольких возможных вариантов; требовали практической реализации выбранного решения.

Практика показывает, что целесообразно предусматривать повторность действий. Количество этих повторов очень индивидуально и зависит от приобретенного опыта, личностных качеств студента.

Усвоение технологии решения, анализа ситуативных и учебно-профессиональных задач формируют умение действовать в профессиональных условиях, активизируют потенциальные возможности

личности, способствуют приобретению профессионализма, усиливают потребность в самообразовании.

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

ДАВЫДОВА Ю. В.

г. Уфа, Межотраслевой институт

Для определения качества при подготовке, переподготовке и повышении квалификации специалистов в учреждениях системы дополнительного профессионального образования (ДПО), необходимо ввести оценку качества подготовки специалистов с использованием компетентностного подхода. При проведении данной оценки качества необходимо стремиться к применению принципов Всеобщего менеджмента качества (TQM), искать пути к улучшению образовательного процесса и предоставляемых услуг в системе ДПО. Полученные данные позволят внедрить в систему дополнительного профессионального образования методологию научных исследований с использованием компетентностного подхода в области оценки качества подготовки специалистов. Что в свою очередь поможет учреждениям дополнительного профессионального образования конкурировать на рынке образовательных услуг.

Предполагается, что оценка качества подготовки специалистов в учреждении дополнительного профессионального образования с использованием компетентностного подхода приобретает характер педагогической системы, если:

– цели и задачи дополнительного профессионального образования подчинены психолого-педагогическим закономерностям подготовки специалистов как субъектов личностно-профессиональной активности, обладающих ресурсом социальной ответственности, мобильности, склонности к саморазвитию;

– содержание программ дополнительного профессионального образования специалистов рассчитано на образовательный результат, представляющий систему взаимодействующих, взаимопроникающих качеств специалиста:

- 1) профессионализма деятельности,
- 2) профессионализма личности,

3) самоэффективности;

– критерии оценки качества подготовки согласованы посредством пятифакторной модели, включающей подсистемы:

1) качество слушателей (вход);

2) качество квалификационного процесса (преобразования);

3) качество специалистов (выход);

4) качество механизмов реализации процесса (педагогический персонал, технологии);

5) качество управления процессом (концептуально заданные цели, программы, эталоны оценивания).

Таким образом, речь идет не столько о необходимости оценки качества, понятой операционально, то есть в соответствии с одним из маршрутов «лестницы контроля», сколько о необходимости выявления системных свойств оценки качества дополнительного профессионального образования специалистов, включенных в целенаправленный квалификационный процесс.

Критерии оценки качества подготовки специалистов в учреждении дополнительного профессионального образования:

1. Системная характеристика – «предмет» подготовки.

Ресурс для предстоящей преобразовательной деятельности «на входе» нам приносит некоторый абстрактный «слушатель», поступающий на курсы повышения квалификации по направлению заинтересованной организации или по собственной инициативе («самотеком»).

Такой слушатель может быть и специалистом, и квалифицированным рабочим, и новичком в деле эксплуатации опасных производственных объектов. Между тем в сознании работников системы повышения квалификации он предстает иначе: либо в форме «голой абстракции» (как единица списочного состава группы слушателей), либо в форме «слушателя-на-входе», отличающегося от «единицы списочного состава» тем, что уже на входе, «с порога», обладает всеми признаками «предметности». Обладать признаками «предметности», по сути, означает наличие у слушателя не только определенной установки на задачу преобразования исходного уровня своей компетентности в требуемый, но и структурированной совокупности исходных когнитивных, поведенческих и мотивационных свойств, которые в интегрированном виде можно обозначить как «стартовая готовность».

Готовность есть «целостное образование личности, интегрирующее мотивационный, содержательный и операциональный компоненты деятельности» (Ф. В. Васин, В. А. Слостенин, Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядов и др.). В дополнение к сказанному заметим, что понятия

«стартовая готовность» – «финишная готовность» мы различаем здесь не в связи с моментами «начала» и «конца» квалификационного процесса, а исключительно с позиции принципиального для нас вопроса «готовность к чему?».

Поэтому дадим определение: «стартовая готовность» – это готовность слушателя к продуктивному усвоению программ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации); стартовая готовность предполагает наличие мотивации к продуктивному усвоению учебных программ и тем самым к созданию у каждого из специалистов дополнительного профессионального ресурса, актуализация которого ведет к более эффективной (безопасной) эксплуатации опасных производственных объектов.

Что же касается «финишной готовности», то ее можно представить себе как готовность специалиста к самостоятельному и безопасному осуществлению эксплуатации опасных производственных объектов в практике профессиональной деятельности; финишная готовность является результатом соответствующего цикла продуктивного усвоения программ дополнительного профессионального образования самим специалистом, но формируется лишь при непосредственном включении специалиста в квалификационный процесс.

Момент конкретизации здесь необходим вследствие того, что определение понятия «готовность» (по Ф. В. Васину, В. А. Сластенину, Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядову и др.) сконцентрировано не на готовности, понимаемой как предусмотренная типовым планом «обученность», а на готовности как «целостном образовании личности», выступающем как интегратор мотивации, содержания и операциональной составляющей деятельности. Следовательно, речь может идти не о «готовности» вообще, а о готовности к личностно-профессиональному развитию, условия для которого должна предоставить рабочему сама система дополнительного профессионального образования.

Таковы основные ориентиры на пути решения задачи – «оценить качество ресурса деятельности образовательного учреждения дополнительного профессионального образования».

2. Системная характеристика – «продукт» подготовки.

«Продукт деятельности», как было сказано выше, это так называемая «финишная готовность»; финишная готовность является результатом соответствующего цикла продуктивного усвоения программ дополнительного профессионального образования самим специалистом, но формируется лишь при непосредственном включении специалиста в квалификационный процесс.

Мы полагаем, что данное нами определение вполне адекватно, но требует дальнейшей конкретизации вследствие наличия в границах системы двух оппозиционных прагматических установок. Первая – установка самой системы дополнительного профессионального образования: «программа повышения квалификации выполнена, за результаты дальнейшей профессиональной деятельности специалиста (рабочего) система повышения квалификации ответственности не несет». Вторая – это установка системы работодателя (заказчика): «после получения документа о повышении квалификации число отказов рабочего, эксплуатирующего опасные производственные объекты, должно быть сведено до минимума».

Первая установка является традиционной и в настоящее время уже не раз подвергалась справедливой критике со стороны исследователей проблем развития дополнительного профессионального образования и работодателей. Речь идет о необходимости нахождения объективного критерия эффективности квалификационного процесса. Исследователи и практики-работодатели полагают, что прагматически он может быть представлен в параметрах снижения числа отказов специалистов (рабочих), которые после прохождения курсов повышения квалификации возвращаются на рабочее место для эксплуатации опасных производственных объектов.

Общее представление об основных видах отказов человека как звена эргатической системы дано в работах Е. А. Климова. Он проанализировал три основных вида отказов:

1. Отказы на уровне психических регуляторов субъекта труда (гражданские качества, отношение личности, общий интеллект):

1.1. Выбор субъектом труда антиобщественных целей или средств как возможная причина отказов человека.

1.2. Подмена (замена) одних целей или средств на другие как возможная причина отказов человека.

1.3. Буквальный отказ (человек не согласен приступить к выполнению деятельности или продолжить работу в изменившихся условиях) как причина отказов человека.

2. Отказы на уровне эмоционально-потребностной регуляции (мотивация, функциональное состояние субъекта):

2.1. Временное (обратимое) общее снижение активности (работа «вполсилы») как причина отказов человека.

2.2. Временное (обратимое) снижение эффективности трудовых действий (качества и точности, скорости, правильности, последовательности) как причина отказов человека.

2.3. Стойкое (и имеющее тенденцию к возрастанию) снижение

эффективности трудовых действий как причина отказов человека.

3. Отказы на уровне познавательной и психомоторной регуляции действий субъекта труда:

3.1. Ошибки восприятия и внешнего внимания (не заметил, воспринял не то, что было на самом деле, и т. п.) как причины отказов человека.

3.2. Ошибки памяти, воображения (забыл, не вспомнил вовремя, вспомнил искаженно, приписал образу объекта несуществующие признаки и пр.) как причины отказов человека.

3.3. Ошибки мышления, принятия решений, оценки ситуации как причины отказов человека.

3.4. Ошибки самооценки, самопознания (переоценил, недооценил свои возможности, способности, опыт, квалификацию) как причины отказов человека [1, с. 300; 302].

В сокращенном виде группировки отказов могут быть определены исходя из перечня, охватывающего содержание особого объекта. В теории и практике акмеологии он получил специальное современное определение – «профессионализм личности». Профессионализм личности интегрирует в себе гражданские качества, отношение личности, общий интеллект, мотивацию, функциональное состояние субъекта, познавательную и психомоторную регуляцию действий субъекта труда.

Отсюда стратегический вопрос: в какой мере система дополнительного профессионального образования сегодня готова к повышению уровня профессионализма личности специалиста, который прошел подготовку с целью последующей безаварийной эксплуатации опасных производственных объектов?

Программы такой деятельности в системе дополнительного профессионального образования предположительно, должны иметь статус квалификационного стандарта и содержать:

1) психологически корректную индивидуализированную систему морально-нравственного воспитания каждого слушателя как субъекта социальной деятельности, как гражданина;

2) программу повышения качества профессионального образования за счет культивирования средств и навыков мотивации каждого конкретного слушателя как субъекта квалификационной деятельности;

3) систему культивирования индивидуализированных средств саморегуляции функциональных состояний, борьбы с утомлением; культивирования внутренних средств управления собой в экстремальных условиях эксплуатации опасных производственных объектов;

4) систему совершенствования методов изучения самосознания, самооценок субъекта труда; культивирования установок на самоактуализацию в профессиональной деятельности.

3. Системная характеристика – «механизмы» подготовки.

Решая эту исследовательскую задачу, мы столкнулись с необходимостью принятия ряда допущений, одно из которых нам показалось особенно важным. А именно, анализируя работы различных отечественных авторов, освещающих проблему оценки качеством профессионального образования, мы пришли к выводу о том, что предметом обсуждения в этих работах выступает не столько «оценка качества» как таковое, сколько «качество оценки качества».

Мы полагаем, во-первых, что это предположение с нашей стороны не является произвольным, а во-вторых, в предмете, обозначенном нами как «качество оценки качества», в скрытом, «дремлющем», виде присутствуют и определенные механизмы оценки качества. Поэтому возникает необходимость принятия еще одного допущения – о наличии дополнительного, «нештатного» предмета обсуждения, обозначаемого нами как «качество механизмов оценки качества».

4. Системная характеристика – «оценка» подготовки.

Оценка качества при подготовке специалистов в учреждении дополнительного профессионального образования с использованием компетентностного подхода требует актуализации ключевого предпосылочного знания – содержания понятия «оценки».

Наше исследование ориентировано на поведенческую модель, что предполагает использование поведенческих ресурсов управления как при концептуальных ориентациях персонала учреждения дополнительного профессионального образования, так и в поведении руководителя в управленческом цикле. В этой связи успешная самореализация личности руководителя возможна лишь при наличии и развитии у него особой системы качеств, адекватных меняющимся социально-экономическим условиям и требованиям управленческой профессии.

Между тем речь идет не столько о самом руководителе, сколько о его роли в реализации функции, которую мы обозначили как «модель оценки качества подготовки специалистов в учреждениях дополнительного профессионального образования», а также непосредственно о структурном элементе в модели оценки качества. Этим, в частности, выявляется важное для нашего исследования познавательное отношение, в котором понятия «качество оценки» и «оценка качества» не только не тождественны друг другу, но и не тождественны самой цели оценки.

На этапе, который исходя из модельных определений обозначается как оценка качества, важнейшее место занимают «измерение», «прогнозирование», «планирование», «стимулирование повышения качества», «технологизация».

В итоге, в трехэтапной модели оценки качества определяется как самостоятельная, сложная функция управления процессом дополнительного профессионального образования, призванная обеспечить его эффективность.

Все здесь сказанное не только не снимает задачи оценки качества механизмов подготовки специалистов в учреждении дополнительного профессионального образования, а в еще большей мере усиливает ее значимость и конкретизирует пути ее решения.

Среди ключевых характеристик оценки качества образовательных услуг авторы выделяют структурно-объектный уровень, подчеркивающий многоаспектность категории «качество»: 1) качество проекта образовательного процесса; 2) качество образовательного процесса; 3) качество персонала образовательного учреждения; 4) качество технологии; 5) качество результата услуги; 6) качество труда; 7) качество организации; 8) качество логистики; 9) качество менеджмента в образовательном учреждении; 10) качество жизнедеятельности.

Из десяти выделенных аспектов качества, каждый сопряжен с квалиметрией качества и распределен на группы показателей оценки качества образовательной услуги: функциональные, технологические и др.

Мы полагаем, что достижение «качества управления качеством» не может быть достигнуто в полной мере вне ценностно-ориентированного подхода. Он разворачивается и реализуется посредством системы оценки качества.

Литература

1. Носкова, О. Г. Психология труда [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е. А. Климова. – М. : Издательский центр «Академия», 2004.

ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МАМАЕВ В. В.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Повышение роли образования в развитии российского общества в настоящее время требует усиления внимания к качеству предоставляемых образовательных услуг. Особое значение имеет модернизация высшего профессионального образования, поскольку улучшение качества подготовки специалистов является основным залогом экономического и общественного развития страны, ее национальной безопасности, благосостояния и конкурентоспособности в современном мире.

Модернизация российского образования в соответствии с Болонскими соглашениями [7; 8 и др.] также требует особого внимания к обеспечению качества образовательных услуг соответствующего уровня на всем Европейском пространстве, стандарты и требования для которого разрабатываются специалистами Европейской Ассоциации Гарантии Качества высшего образования (ENQA).

Признание государством приоритетного значения качественной подготовки будущих специалистов в обеспечении интенсивного развития промышленности и общества в целом просматривается во всех основных нормативных документах в области образования [2; 3; 4; 6 и др.]. Приобретая глобальный общегосударственный характер, проблема повышения качества профессионального образования, в настоящее время решается на всех уровнях образовательного процесса, с привлечением научных, культурных и экономических ресурсов. При этом основная ответственность за обеспечение качества лежит на высших учебных заведениях. Для активизации их деятельности в 1996 году в России учрежден Конкурс Правительства Российской Федерации в области качества, а с 2000 года Минобрнауки России проводит конкурс «Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов», участие в котором предполагает создание вузами собственных систем менеджмента качества. Для научно-методического обоснования подготовки данных систем Минобрнауки России развернуты национальные программы «Качество и безопасность технологий, продукции, образовательных услуг и объектов», «Научное, научно-методическое, материально-техническое и информационное обеспечение системы образования», «Научные исследования высшей школы по приоритетным направлениям науки и техники», «Научно-

методическое обеспечение функционирования и модернизации системы образования» и др. Проекты в области менеджмента качества образования поддерживаются из международных источников (программой Темпус-Тасис Европейского союза, Национальным фондом подготовки кадров (НФПК), Международным банком реконструкции и развития и др.), что способствует распространению продуктивного зарубежного опыта в условиях современного российского образования и укреплению международных связей.

Кроме того, в последние годы в структуру комплексной оценки деятельности вузов включены критерии по определению достижений в создании внутривузовских систем управления качеством образования, использованию принципов современных систем менеджмента качества и результатов конкурса Минобразования России. В связи с этим во многих вузах создаются специальные структурные подразделения по управлению качеством подготовки специалистов, вводятся должности проректоров по качеству, проводится обучение администрации и преподавательского состава по вопросам менеджмента качества.

Таким образом, усиление внимания к проблеме повышения качества профессионального образования со стороны государства, закрепленного в нормативных требованиях к работе вуза, существенно активизирует деятельность по созданию систем менеджмента качества в отдельных учреждениях, где первым шагом выступает их построение и апробация на уровне структурных подразделений. Поскольку профессиональная подготовка имеет комплексный характер, является результатом интеграции огромного количества факторов, то именно факультет, как целостная система, обеспечивающая полный цикл профессионального становления специалиста, представляет собой основное структурное звено для моделирования системы менеджмента качества, потенциально адаптируемой к условиям всего вуза. При этом очевидная невозможность дальнейшего управления качеством профессионального образования в рамках старой модели, требует пересмотра существующих подходов к управлению качеством образования в высших учебных заведениях, изменения принципов и технологии этой работы. По мнению ряда исследователей [1; 5; 8; 9 и др.], наиболее продуктивный путь совершенствования управленческой деятельности заключается в адаптации фундаментальных идей теории менеджмента к сфере профессионального образования с учетом основных положений концепции Всеобщего управления качеством (TQM) и международных стандартов качества (серии ISO 9000). Новая модель управления должна обеспечивать стабильно высокий уровень конкурентоспособности специалистов

с высшим образованием и соответствующее потребностям современного общества качество образовательных услуг.

Таким образом, анализ состояния проблемы повышения качества профессионального образования показал, с одной стороны, необходимость осуществления управления качеством профессиональной подготовки студентов через создание систем менеджмента качества в вузе, а с другой, очевидную недостаточность методико-технологического обеспечения данного процесса, потребность в разработке и первоначальной апробации систем менеджмента на уровне структурного подразделения вуза. Поэтому сегодня, когда особую актуальность приобретает обеспечение высокого уровня профессиональной подготовки специалистов с высшим образованием, чрезвычайно важным становится обоснование путей построения систем менеджмента качества с учетом реальных условий и особенностей образовательного процесса вуза в целом, и специфических характеристик структурных подразделений, в рамках которых непосредственно осуществляется профессиональное становление будущих специалистов.

Вопросы научного обоснования процесса управления качеством рассматриваются как отдельными учеными, так и целыми коллективами исследователей. Существенный вклад в разработку теории управления внесли А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, Д. М. Гвишиани и др.; научных предпосылок управления качеством образования – В. С. Лазарев, Е. К. Марченко, Д. Ш. Матрос, М. М. Поташник, Н. А. Селезнева, В. П. Симонов, А. И. Субетто, П. И. Третьяков, Р. Х. Шакуров и др.; построение целостных систем управления качеством образовательного процесса – Г. А. Бордовский, В. П. Панасюк, С. Ю. Трапицын, Т. И. Шамова и др.; разработку идей управления инновационными процессами в образовательных учреждениях – Т. М. Давыденко, В. А. Кальней, Н. В. Коноплина, Н. Р. Юсуфбекова и др.; вопросов управления качеством в учреждениях высшего профессионального образования – В. А. Бордовский, З. Д. Жуковская, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, Ю. Г. Татур, И. П. Чучалин, Е. В. Яковлев и др.

Однако, несмотря на огромный интерес исследователей и существенные достижения в этой области, проблема управления качеством профессионального образования студентов в вузе в целом и на уровне его структурного подразделения в частности, по-прежнему не решена в достаточной степени. Основными причинами этого являются:

– отсутствие общепризнанного понимания качества профессионального образования как комплексного феномена, а также механизмов управления им в условиях динамично развивающегося современного образовательного пространства;

– преобладание формального подхода к управлению качеством профессионального образования в вузе, сопровождаемого механическим переносом организационно-регламентационной модели управления на уровень структурного подразделения без учета его функциональной роли и значения, особенностей специальности и условий реализуемого образовательного процесса;

– ограничение управленческой деятельности реализацией слабо систематизированных традиционных функций руководства, не ориентированных на обеспечение стабильного качества процесса профессиональной подготовки;

– слабая теоретическая разработанность технологической стороны управления качеством в вузе на уровне структурного подразделения, допускающей стихийность принятия управленческого решения и как следствие – непредсказуемость результатов управленческих воздействий;

– несоответствие уровня развития технологии измерения и оценивания результатов функционирования системы управления качеством профессионального образования на уровне структурного подразделения современным требованиям к оценке качества в образовательной сфере.

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется: 1) современными тенденциями в образовании, связанными с необходимостью повышения его качества на всех уровнях, в том числе и в системе высшего профессионального образования; 2) нереализованным потенциалом высших учебных заведений в подготовке высококвалифицированных кадров; 3) недостаточной разработанностью идей внутривузовского управления качеством образования, а также процедур создания систем менеджмента качества; 4) слабой разработанностью технолого-методического аппарата измерения и оценивания качества образовательного процесса в учреждениях высшего профессионального образования; 5) недостаточной разработанностью проблемы исследования в теории и практике педагогики.

На основании анализа существующих исследований, а также собственного поиска в данном направлении была сформулирована проблема исследования. Ее суть заключается в необходимости разрешения противоречия между объективной потребностью в улучшении управления качеством профессионального образования в вузах на принципиально новых подходах, сложившейся практикой управления качеством подготовки специалистов и недостаточной теоретико-методологической и методико-технологической разработанностью путей создания систем менеджмента качества на уровне структурного подразделения вуза, при-

способленной к эффективному использованию в условиях динамично развивающегося образовательного процесса высшей школы.

Литература

1. Бордовский, Г. А. Управление качеством образовательного процесса [Текст] : монография / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. – СПб. : изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 359 с.

2. Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 29.08.1996 г. // Российская газета.

3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года : приказ Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 г. // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 1. – С. 3–16.

4. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы // Официальные документы в образовании. – 2005. – № 26. – С. 3–35.

5. Панасюк, В. П. Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса [Текст] : дис. ... д-ра. пед. наук / В. П. Панасюк. – СПб, 1998. – 460 с.

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

7. Совместная декларация европейских министров образования. – Болонья, 19 июня 1999 г.

8. Справка по вопросу «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации» (к заседанию коллегии Минобрнауки России 16 декабря 2004 года).

10. Яковлев, Е. В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Е. В. Яковлев. – Челябинск, 2000. – 418 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

ХОРОШЕВА О. И.

*г. Москва, Московский городской
психолого-педагогический университет*

В течение последних трех десятилетий проблема профессиональной деформации личности учителей средней школы стала особенно актуальной. Это обусловлено возрастающими требованиями со стороны общества к личности педагога и его роли в учебном процессе, т. к. профессия учителя обладает огромной социальной важностью. Многочисленные исследования показывают, что педагогическим работникам, по роду своей деятельности вовлеченным в длительное напряженное общение с другими людьми, свойственен, как и другим специалистам системы «человек – человек», так называемый «синдром эмоционального выгорания», проявляющийся как состояние физического и психического истощения, вызванное интенсивными межличностными взаимодействиями при работе с людьми, сопровождающимися эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью. Среди многих особенностей и трудностей преподавательской и педагогической работы зачастую выделяют ее высокую психическую напряженность. Более того, способность к переживанию и сопереживанию (эмпатии) признается одним из профессионально важных качеств учителя. Однако, роль эмоций в профессиональной педагогической деятельности оценивается порой противоречиво. Во всяком случае, учителей не готовят к возможной эмоциональной перегрузке, не формируют у них (целенаправленно) соответствующих знаний, умений, личностных качеств, необходимых для минимизации и преодоления эмоциональных трудностей профессии.

Анализ литературы показал, что проблема пропедевтики, диагностики и коррекции эмоционального выгорания у педагогических работников в отечественной психологии практически не разработана. В зарубежной психологии по данной проблеме имеется достаточное количество как теоретических, так и прикладных работ, однако до сих пор не существует единой точки зрения в понимании этого явления. Малоисследованными остаются также причины и механизмы возникновения синдрома психического выгорания.

Эмоциональное выгорание – один из новейших, рассмотренных в психологической литературе, механизмов психологической защиты. И, в силу своей новизны, его определения несколько размыты. Веро-

ятно, следует рассматривать эмоциональное выгорание, как и всякий механизм психологической защиты, в континууме: «психологическая защита – невроз».

Следует отметить, что эмоциональное выгорание имеет и свои плюсы, так как позволяет человеку экономно и дозированно расходовать энергетические ресурсы. Эмоциональное выгорание отрицательно сказывается на выполнении человеком своей деятельности и на отношениях с партнерами, так как приводит к эмоциональной и личностной отстраненности, неудовлетворенности собой, вслед за которыми следуют тревога, депрессия, неадекватное эмоциональное реагирование и всевозможные психосоматические нарушения.

Феномен эмоционального выгорания имеет место тогда, когда у субъекта труда возникают негативные, отрицательные отношения к объекту своего труда, в то время как объективные условия профессий типа «человек-человек» требуют положительного и внимательного отношения к нему. В результате приходится на предсознательном уровне сдерживать свои отношения, подавлять их, заменять на противоположные, что может привести как раз к неудовлетворенности своим трудом, собой, к эмоциональной разрядке на своих близких. Это дезорганизует и профессиональную деятельность, и межличностные отношения.

В 2006–2007 г.г. в ряде школ г. Москвы было проведено эмпирическое исследование синдрома эмоционального выгорания у педагогических работников. В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение, что к факторам профессиональной деформации личности учителей относятся такие их индивидуально-психологические особенности, как высокая степень выраженности характерологических акцентуаций; алекситимия (низкая способность к дифференциации телесных ощущений, эмоций и чувств); низкая степень стрессоустойчивости; ригидность, как устойчивая черта личности. В экспериментальную группу вошли 42 педагога с симптомами психологической дезадаптации к ситуации преподавательской деятельности; контрольную группу составили 45 учителей без признаков профессиональной деформации личности. В исследовании использовались следующие методы: «Диагностика эмоционального выгорания» В. В. Бойко (адаптированная, применительно к педагогическим сотрудникам); «Торонтская Алекситимическая Шкала» адаптированная в институте им. В. М. Бехтерева; «Методика измерения ригидности»; методика «Прогноз» (для определения нервно-психической устойчивости, и риска дезадаптации в стрессе); многофакторный лично-

стный опросник ММРІ (на выявление типа и степени выраженности характерологических акцентуаций) [1].

Исследование акцентуаций характера испытуемых, проведенное с помощью теста ММРІ, выявило достоверные различия между выборками в степени выраженности личностных акцентуаций. Среднегрупповые значения по этому параметру значительно выше в экспериментальной выборке. Основной массив акцентуированных учителей, дезадаптированных к ситуации педагогической деятельности, составляют подгруппы депрессивных, шизоидных и параноидных испытуемых. Преподаватели с депрессивной личностной акцентуацией, отличаются очень слабой степенью социально-психологической адаптации: чрезвычайно обидчивы, ранимы и, вместе с тем, склонны к дисфорическим реакциям. У шизоидных испытуемых педагогов замечен недостаток сопереживания – неумение разделять радость и печаль другого, понять обиду, прочувствовать чужое волнение и беспокойство. Иногда это обозначают как слабость эмоционального резонанса. Недостаток сопереживания обуславливает, вероятно, то, что называют холодностью. Их манера обращения с учащимися может быть излишне суровой, что скорее связано с неспособностью вчувствоваться в страдания других. У педагогов параноидной акцентуации зафиксированы повышенное чувство ответственности, высокая целеустремленность, завышенная оценка своих способностей, неспособность идти на компромисс, чрезмерная обидчивость и неприятие критики в свой адрес.

Результаты исследования по методике «Диагностика эмоционального выгорания» В. В. Бойко (модифицированный вариант) показали, что среди педагогов экспериментальной группы 57,2 % имеют сформировавшуюся фазу «истощения», у 19 % зафиксирован стадия «формирования синдрома эмоционального выгорания». В контрольной группе сформировавшиеся фазы эмоционального выгорания отсутствуют. Достоверность различий по этим показателям между выборками вычислялась с помощью t-критерия Стьюдента. Различия достоверны при $p < 0,01$.

Данные «Методики измерения ригидности» свидетельствуют, что в экспериментальной группе выявлены высокие значения по этому параметру: среднегрупповой показатель ригидности учителей с признаками профессиональной деформации личности составляет 31 балл, в контрольной группе этот показатель равен 22,3 балла. Ригидность может негативно повлиять на гибкость поведения преподавателя, если условия, ситуации меняются быстро и неожиданно, у учителей в этом случае существенно сужается выбор стратегий поведения в

трудной ситуации. Испытуемые контрольной группы, напротив, проявляют черты мобильности. Они умеют профессионально и творчески подходить к решению любого вопроса, гибкость и мобильность мышления позволяют им быстро реагировать на ситуацию и изменять ход урока, они находят индивидуальный подход в работе с детьми. Различия между выборками по параметру «ригидность» достоверны, при $p < 0,01$.

Исследование стрессоустойчивости испытуемых с помощью методики «Прогноз» дало следующие результаты. Большая часть испытуемых экспериментальной группы имеет сниженный или низкий уровень нервно-психической устойчивости к стрессу, что свидетельствует о трудностях адаптации к социальному окружению, повышенной вероятности возникновения психопатологических дезадаптивных расстройств и нервно-психических срывов. В контрольной группе не было выявлено учителей с высоким уровнем нервно-психологической неустойчивости.

Исследование способности испытуемых к дифференциации эмоциональных и телесных ощущений проводилось с помощью «Торонтской Алекситимической Шкалы». У испытуемых экспериментальной выборки более чем в 70 % случаев выявлена алекситимия. Это свидетельствует о том, что в течение длительного времени учителя с признаками профессиональной деформации личности подвергались выраженному психотравмирующему воздействию, вызванному дезадаптацией к ситуации преподавательской деятельности, и находятся в состоянии стресса, являющегося предпосылкой и фактором развития психосоматических расстройств.

Достоверность различий между выборками по параметру «степень выраженности алекситимии» (средние значения) вычислялась с помощью t – критерия Стьюдента. Различия достоверны при $p < 0,01$.

Для исследования тесноты связей между феноменом эмоционального выгорания, степенью выраженности личностно-психологических акцентуаций, уровнем ригидности, показателями нервно-психической устойчивости в стрессе и уровнем дифференциации эмоциональных и телесных ощущений в экспериментальной и контрольной выборках вычисления проводились с помощью ранговой корреляции Спирмена. В обеих группах выявлены значимые положительные корреляции (при возрастании значений по одному параметру, возрастают значения и по другому) между показателями алекситимии и ригидности, а также ригидности и акцентуации характера (т.е., чем сильнее выражена личностная акцентуация, тем выше риск к проявлению ригидности; чем более алекситимичен педагог, тем более он ри-

гиден, негибок в своем поведении). В экспериментальной группе выявлены значимые положительные корреляции между ригидностью и фазой истощения по методике В. В. Бойко ($r=0,583$ при $p<0,05$). Это говорит о том, что одной из предпосылок формирования стадии эмоционального истощения у педагогов средней школы, является неспособность преобразовывать свою деятельность. Также в экспериментальной группе выявлены положительные корреляции между параметрами нервно-психической неустойчивости по методике «Прогноз» и фазой «истощения». Это говорит нам о том, что одним из факторов формирования синдрома эмоционального выгорания у педагогических работников является нервно-психическая неустойчивость личности.

Таким образом, к факторам профессиональной деформации личности у педагогов относятся такие личностные черты, как ригидность и низкая устойчивость к стрессу.

Литература

1. Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст] : учеб. пособ. / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 2000. – 672 с.

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ОТЧУЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ УРОВНЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

ЦАГАРАЕВ В. А., МАЛИЕВА З. К.

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

Последние десятилетия политической, экономической и духовной нестабильности в России привели к серьезным изменениям в мировоззрении человека, позволяя констатировать тенденцию последовательного отчуждения людей друг от друга, от своей деятельности и от ее результатов, от своего прошлого и будущего, от своей культуры и культуры других народов. Эти тенденции как нельзя лучше проявляют себя в образовании, вследствие чего и у преподавателей, и у студентов возникает формальное отношение к образовательному процессу, что приводит к значительной профанации учебно-воспитательного процесса, негативно отражаясь в дальнейшем на уровне конкурентоспособности молодых специалистов.

Говоря об отчуждении, мы должны уточнить, между кем и кем (чем) оно происходит и вследствие чего возникает. Ответить на эти вопросы нелегко, так как проблема морального отчуждения – это, прежде всего, проблема противоречия между субъектом и окружающим его объективным миром. Между теми потребностями, интересами, жизненными принципами и идеалами которые наполняют каждого из нас, то есть нашим внутренним миром и тем сущим (наличным) внешним бытием, которое и становится нашим оппонентом.

Для всестороннего анализа данного феномена необходимо выделить основные звенья в цепочке взаимоотношений, в которых возникают противоречия и конфликты, порождающие негативное восприятие действительности, непонимание и отрицание субъектами образовательного процесса происходящих вокруг событий и друг друга.

Основной вид отношений в образовательном процессе, в котором возникает отчуждение – это «студент ↔ преподаватель». Данный вид, имеет взаимозависимые и взаимообусловленные стороны, то есть происходит не односторонне, а сразу в двух направлениях, что является одной из важнейших характеристик исследуемого феномена.

Помимо двухсторонней формы отчуждения, существуют и односторонние: преподаватель → преподавательская деятельность; преподаватель → преподаваемый предмет; студент → познавательная деятельность; студент → изучаемый предмет.

Рассмотрим каждый из представленных видов отчуждения.

Преподаватель → преподавательская деятельность. Преподаватель обычный член общества и ничто человеческое ему не чуждо, поэтому часть его отчуждения от студентов, от преподавательской деятельности, от преподаваемого предмета зависит от происходящих в обществе разнообразных изменений. Не смотря на то, что сегодня финансирование заработной платы преподавателям повышается, а вместе с этим растет количество всевозможных конкурсов и грантов по образовательной тематике, но все равно для улучшения материального и морального положения в обществе этого недостаточно. По-прежнему остается в силе, введенное относительно недавно, значительное увеличение педагогической нагрузки с 600 - 700 до 1000 часов, которое, во-первых, не позволяет преподавателю качественно подготовиться к занятиям, что в целом негативно отражается на результатах его деятельности; во-вторых, отрицательно отражается на его психическом состоянии. Низкий уровень заработной платы

предполагает поиск иных источников дохода, катастрофически влияя на поддержание и повышение профессионального уровня. Перспектива будущего, ощущаемая сегодня через экономические реформы, не внушает доверия, сеет пессимизм и страх.

При этом резко изменились когда-то равные возможности для ведения научной деятельности, получения научной информации, размещения научных публикаций между вузовскими работниками столичных центров и периферии страны.

Все это не может не отражаться на отчуждении педагогов от своей деятельности, от целей и задач обучения и воспитания.

Преподаватель → преподаваемый предмет. Указанные выше внешние факторы не предоставляют личности преподавателя возможности полного удовлетворения своих жизненных потребностей, в том числе потребностей в безопасности (А. Маслоу), что приводит к определенному стилю жизни, связанному с накопительством и ориентированному только на потребление. Но это не может удовлетворять интеллектуальную личность, является для нее несамодостаточным (что не всегда ею осознается, оставляя смутное чувство неудовлетворения от своей жизни и деятельности). Следствием этого становится снижение интереса к предмету своего преподавания, выражающееся в нежелании преподавателя повышать уровень своей профессиональной квалификации, безразличие не только к новой научной информации, но и к другим областям жизни (культуре, искусству, литературе).

Преподаватель → студент. Все вышеперечисленные факторы способствуют развитию таких качеств, как недоверие, скептицизм, цинизм, расчет только на себя и для себя, приводящий к безнадежности, нежеланию чего-либо добиваться. Это влечет за собой деградацию таких необходимых педагогу в его общении со студентами духовно-нравственных качеств и способностей, как сопереживание, эмпатия, рефлексия, коммуникативность.

Многие педагоги в результате превращаются в обыкновенных информаторов, которые, не желая стать наставниками и примерами для молодежи, отчуждаются от нее. Естественно, что при планировании и проведении своих занятий они не имеют намерений решать параллельно с образовательными и воспитательные задачи. Им не интересна личность студента, его желания и мотивы поведения.

Студент → преподаватель. Представленное нами отношение преподавателя к студентам порождает обратный вектор – отчуждение студентов от своего преподавателя. Молодые люди прекрасно ощу-

щают и оценивают отношение к ним и к их работе. Для них в образе «идеального преподавателя» на первый план выходят не только профессиональная компетентность учителя, уровень его знаний и качество преподавания, но и его индивидуальные человеческие качества – способность к пониманию, эмоциональному отклику, сердечность. Данные экспериментального исследования показали, что наиболее частыми причинами возникновения отчуждения студентов от преподавателей являются: отсутствие со стороны педагога интереса к личности своего студента; слабое знание возрастной и педагогической психологии; предвзятый подход к воспитаннику; завышенные требования; необъективность при оценке знаний; отсутствие со стороны педагога должного педагогического такта; противоречия между словами и поступками педагогов; формальное отношение к своим обязанностям и к процессу обучения и воспитания в целом.

Студент → познавательная деятельность. Одной из причин возникновения отчуждения от изучаемого предмета является имитация смыслов и целей современного образования. Согласно проведенному опросу, причиной поступления большинства молодых людей в вузы является не внутренняя потребность к получению профессионального знания, а лишь внешняя сторона этого процесса, то есть обретение общественного статуса (получение диплома, решение карьерных, а порой и матримониальных задач).

Помимо обозначенной проблемы, важнейшим фактором, влияющим на отчуждение личности от процесса познания, является существующая в регионе нестабильная геополитическая и социально-экономическая ситуация, ослабление интеллектуально-промышленного потенциала, и вследствие этого, ощущаемая бесперспективность позитивных ожиданий молодого специалиста.

Разорванные связи между образовательными учреждениями (подготовка специалиста) и производством (востребованность специалиста) привели к разрушению существовавшей ранее системы распределения молодых специалистов на предприятия, предоставления лучшим выпускникам лучших карьерных вакансий, лишению молодых людей перспективы на получение работы по специальности.

Подобные условия формируют особый стиль жизни молодого человека, представляющий собой пассивную, ожидающую позицию по отношению к внешнему миру и ориентированную на удовлетворение низших потребностей.

Приведенная выше схема весьма условна. Рассмотренные виды представляют собой составляющие элементы единого недели-

мого феномена отчуждения личности, возникающего в образовательном пространстве вуза. Но в тоже время, подобная процедура рационального структурирования исследуемого феномена отчуждения позволяет не только определить составляющие его части (морфологию), их признаки и причины возникновения, но и выявить основные факторы снижения уровня профессиональных знаний современных выпускников вузов. С другой стороны, данная схема позволяет определить психолого-педагогические условия, позволяющие реализовать основные направления, пути и этапы разрешения проблемы компетентности и конкурентоспособности выпускников вузов на профессиональном рынке труда.

**СУЩНОСТЬ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ПРОГРАММ В СИСТЕМЕ «КОЛЛЕДЖ – ВУЗ»**

ЧУРАКОВА М. В.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Как известно, любое понятие, в том числе и научная деятельность, имеет общетеоретическое и частно-педагогическое значение. Рассмотрим сущность понятия «научная деятельность». Начнём с вопросов методологии научной деятельности, обозначив исходные позиции. Руководствуясь закономерностями педагогического процесса, научную деятельность мы рассматриваем как целостную, многоуровневую, многофункциональную систему взаимосвязанных действий, способствующих повышению профессионального уровня педагогов. Она как один из множества видов человеческой деятельности, несет в себе ее общие характеристики как родового явления. В частности: а) эта деятельность целесообразна, т.е. она всегда имеет определенную цель, но определить эту цель как оптимальную на каждом ее этапе, в конкретных и постоянно изменяющихся условиях является сложной задачей и педагогическая наука должна помогать в этом практике: б) научная деятельность, как и всякая деятельность, носит социальный характер, то есть совершается в системе определенных социальных отношений и социальных условий.

По мнению С. И. Архангельского, организация всякого дела, как известно, определяет половину его успеха, тем более если эта организация научная, т. е. имеющая четкие и достаточно объективные осно-

вания [1, с. 34]. Исходным теоретическим условием такой организации является применение научных принципов и методов теории систем. Как полагает учёный, научная организация любого функционирующего объекта рассматривается как приведение его взаимосвязанных составляющих частей в определенную систему.

По нашему мнению, научная организация в своем обосновании и развитии опирается на диалектические категории необходимости, причинности, взаимодействия формы и содержания, соотношения целей и средств.

Основной научной деятельности С. И. Архангельский считает педагогический процесс [1]. С этим нельзя не согласиться, так как педагогический процесс, как большая и сложная система, включающая значительное количество компонентов и подсистем, требует определенной, стабильной упорядоченности и рационального управления исходя из задач обучения. Для этого главным образом и нужна научная организация учебного процесса. Условия оптимизации и развития педагогического процесса ставят перед научной организацией ряд определенных задач, а именно:

- построение достаточно строгой, научно обоснованной системы учебного процесса, с подразделением ее на компоненты и подсистемы, имеющие свои цели и задачи, но исходящие из решения общих задач системы;

- определение путей последовательного совершенствования культуры учебной и обучающей деятельности;

- обоснование внедрения новых средств и методов совершенствования процесса обучения.

С учётом специфики предмета нашего исследования необходимо добавить такие условия как:

- реализация системного подхода к организации профессионального обучения на основе перестройки содержания и оптимизации методов обучения, с учетом процессов преемственности и интеграции в профессиональном образовании с целью создания целостной, оптимально действующей и динамично развивающейся системы;

- учёт приоритета специальности в организации образовательных структур посредством единой целевой направленности на конечные результаты при планировании и управлении профессиональной подготовкой преподавателей.

Вышесказанное дало нам основание в сравнительной характеристике представить научно-методическую и научно-исследовательскую деятельность.

Таблица 1

**Характеристика научной деятельности преподавателей
в системе «колледж-вуз»**

Научно-методическая деятельность	Научно-исследовательская деятельность
<ul style="list-style-type: none"> – Анализ учебно- образовательной информации с учётом уровня подготовленности студентов и конкретных условий организации образовательного процесса. – Осуществление психолого-педагогического анализа содержания учебного материала. – Поиск и использование научной прикладной информации, связанной с будущей профессией студентов. – Анализ эффективности применяемых методов, средств и форм организации обучения. – Подготовка и проведение лекционных, практических, семинарских, лабораторных занятий. – Разработка, написание, подготовка методических рекомендаций, разработок. Указаний для студентов. – Подготовка выступлений для заседаний кафедры, конференций по вопросам научной деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> – Участие в научно исследовательской лаборатории. – Подготовка научных докладов, выступлений, статей. – Организация психолого- педагогического исследования по выявлению эффективности разработанных методик. – Руководство научными семинарами, участие в районных, городских, региональных конференциях. – Руководство научно-исследовательской деятельностью студентов. – Учёба в аспирантуре, соискательство. – Написание монографий, диссертаций, научных статей. – Совершенствование научной мотивационно-творческой направленности деятельности. – Владение методами педагогического исследования, создание авторской концепции, технологии деятельности. – Организация самоконтроля, самокоррекции, умений и навыков в процессе решения педагогических задач. – Планирование этапов экспериментов, анализ и прогнозирование развития педагогического творчества.

Данные таблицы показывают, что для эффективной реализации профессиональных программ преподавателю среднего профессионального образовательного учреждения необходимо реализовать такие виды профессиональной деятельности как: а) научное исследование поставленных проблем; б) выбор необходимых методов исследования; в) освоение новых методов научных исследований; г) формули-

ровка новых задач, возникающих в ходе научных исследований; д) разработка новых методов исследования. Указанные виды научной деятельности должны составлять основу содержанием повышения квалификации преподавателей, что и предполагает развития их научной компетенции.

Литература

1. Архангельский, С. И. Лекции по научной организации учебного процесса [Текст] / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1976 – 220 с.
2. Государственные профессиональные стандарты высшего профессионального образования: Перспективы развития [Текст] / под ред Е. И. Кузьминова, Д. В. Пузанкова, И. Б. Фёдорова, В. Д. Шадрикова. – М., 2004. – 328с.
3. Кубрушко, П. Ф. Содержание профессионально-педагогического образования [Текст] / П. Ф. Кубрушко. – М. : Гардарики, 2006. – 2007.

РАЗДЕЛ 4

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

СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБЛАСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АНДРЕЕВСКИЙ А. Н., ЗВЕРЕВА Е. Г.

*г. Москва, Педагогическая академия последипломного образования
Московской области*

Раскрывая современную ситуацию, сложившуюся в нашей стране, с экологическим образованием, необходимо обратить внимание на отсутствие в учебном плане такого предмета, как «Экология». Также явно недостаточно специалистов, способных вести преподавание по данной дисциплине. В этой связи, учителя смежных предметов вынуждены восполнять подачу крайне востребованной в настоящее время экологической информации, а завучи школ пытаются выходить из затруднительной ситуации, выделяя часы на экологию за счет регионального и школьного компонента. Результат не может удовлетворить насущные потребности в области экологического образования.

Тем не менее, учебный план современной школы позволяет достичь необходимого уровня во время обучения в школе, если вовлечь все естественнонаучные предметы и каникулярное время.

Прежде всего, следуя основным принципам российского образования – непрерывности, преемственности и интегративности, следует выстроить систему непрерывного экологического образования.

Эта система с практико-ориентированным подкреплением полученных знаний на протяжении почти десяти лет реализуется на курсах повышения квалификации в Педагогической академии последипломного образования Московской области.

Первой ступенью системы, закладывающей основы экологического воспитания, является дошкола, которая сейчас оказывается либо в детских дошкольных учреждениях, либо в нулевом классе общеобразовательной школы. Важность этой ступени трудно переоценить, поскольку основы мировоззрения закладываются именно в этом возрасте. Среди многочисленных пособий знакомящих дошкольников с окружающим миром, явно недостаточно таких, которые содержали в качестве доминанты экологическую составляющую. В издательстве «Ювента» вышли экологические альбомы «Окружающий мир» для дошкольников. Учитывая потребность в элементарных экологических знаниях, для воспитателя создано методическое пособие с детальными разработками каждого занятия. В Педакадемии крайне востребованы курсы, представляющие содержание и методику экологического воспитания и образования дошкольников. Эти курсы, с одной стороны, читаются в стенах академии, а, с другой, занятия организованы на специальном полигоне (Научная учебно-рекреационная база «Андреевское»), принадлежащем академии, где слушатели с отрывом от производства осваивают на практике методы работы с малышами на природе. Подобная организация курсов повышения квалификации оказывается достаточно плодотворной и позволяет восполнить пробелы в образовании воспитателей, нередко получивших его много лет назад, когда экологические проблемы не стояли столь остро.

Вторая ступень системы – начальная школа, где присутствует замечательный предмет «Окружающий мир». К сожалению, в распространенных учебниках по этому предмету дается в основном ознакомительный аспект: с природой и человеком. Автором статьи создан, и частично опубликован, учебно-методический комплект (программа 1–4 кл., учебники-тетради 1–4 кл. и методические пособия для учителя), который в настоящее время проходит апробацию в школах нескольких районов Московской области. Именно на уровне этой ступени необходимо донести до сознания ребенка его место в этом мире, место человек на планете, основные законы, по которым живет планета и, соответственно, правила поведения человека в этом мире. Необходимо представить мир во всей его красоте, вырабатывая позитивное отношение к миру и жизни. Нельзя забывать, что в первом классе сам процесс чтения является для ребенка достаточно трудным, а позитивный взгляд на мир формируется исключительно с позиции гармонии,

в соответствии с которой и устроена природа. Поэтому, в созданном УМК, учебник-тетрадь для 1 класса выстроен на зрительных образах, а учебник-тетрадь для 2 класса – на зрительных и художественных образах, что позволяет возбудить интерес к окружающему миру и его познанию. В учебниках-тетрадах для 3 и 4 классов к зрительным и художественным образам добавляется классический материал учебников, таким образом, постепенно учащиеся начальной школы вовлекаются в учебный процесс. Говоря о здоровьесберегающих технологиях, следует отметить, что в учебниках-тетрадах сосредоточена информация исключительно для учеников, а информация для учителя помещена в методические пособия для каждого класса с поурочными разработками, содержанием и дополнительным материалом по теме урока, дабы облегчить массу портфеля.

В начальной школе две образовательные области естествознание и обществознание объединены в один компонент «Окружающий мир». В нем реализуется содержание, являющееся пропедевтическим для дальнейшего изучения в основном звене биологии, физики, химии, географии, обществознания и истории.

Общая цель должна формулироваться как осознание понятия «окружающий мир», понимание гармонии мира, расширение детского кругозора, формирование общей и экологической культуры школьников, определенных умений и навыков, позволяющих им успешно взаимодействовать с природным и социальным окружением.

Объединение в интегрированную образовательную область содержания, отражающего природу и общество, имеет принципиальное значение для осознания учащимися начальной школы целостной картины мира и места человека в нем.

Этот курс призван не только дать представление об окружающем человеке мире, перечислить его составляющие и провести аналогию между существованием всего живого на Земле и жизнью человека, но и подготовить ученика к восприятию законов природы и проведению самостоятельной оценки последствий, непременно следующих за несоблюдением этих законов. Курс должен открывать перед учениками шаг за шагом нашу Землю во всем ее многообразии и красоте, прививать любовь к природе.

На основе знаний, полученных ранее о природе и человеке, определяется место человека в природе, подчеркиваются те стороны жизни человека, которые выделяют его среди остальных обитателей планеты. Также определяются понятия, которые позволят человеку существовать в гармонии с природой, не нанося ей ущерба, затрагиваются сведения о жизни людей на планете вообще, подчеркиваются

позитивные стороны, имеющие место в нашей жизни и нацеленные на сохранение жизни на Земле.

Каждый год обучения предполагает интегрированное изучение природы и общества в их экологической взаимосвязи. При этом происходит параллельное изучение прошлого и настоящего на основе их сравнения, анализа и обобщения, что также способствует формированию и развитию целостного восприятия мира, его системному анализу. В каждом классе происходит восхождение учащихся к новым, более высоким уровням осознания единства и гармонии окружающего мира, ознакомление с новыми признаками и свойствами составляющих его компонентов, расширение знаний о его многообразии и разнообразии.

Кроме уроков комбинированного типа в курсе проводятся уроки-викторины (контрольные уроки), уроки-практикумы, экскурсии.

Содержание и различные методики преподавания предмета «Окружающий мир» в Педагогической академии последипломного образования читаются на специализированных курсах повышения квалификации для учителей начальных классов объемом 72 ак. часа и блоками по 12 ак. часов в основных курсах. Также организуется практико-ориентированный курс на НУРБ «Андреевское», нацеленный на обучение учителей работе с детьми на природе.

Интерактивный подход в обучении в данном случае реализуется через формирование основ общей культуры, поведенческих навыков, формирование нравственных ориентиров, эрудиции учащихся на материале художественных произведений, малых фольклорных форм, представленных в учебниках–тетрадах, и методических пособиях для учителя.

Следующая ступень системы также имеет своеобразную «экологическую нишу» в образовательном процессе – это предмет «естествознание» или «природоведение».

Понятие «экологическая культура» вошло в обиходную речь сравнительно недавно, но сразу же стало очень популярным, поскольку тесно связано с самим существованием человека на Земле. Природа существовала до появления человека, и будет существовать после. А вот человеку трудновато будет подыскать подходящее место, если планета, не выдержав антропогенного прессинга, превратится в пустыню.

Так долго бытовавшее мнение: «человек – царь природы» в настоящее время полностью себя дискредитировало. Но поместить человека в положение «части природы», по меньшей мере, некорректно. Здесь очень важно определить ту грань, которая все-таки отличает

людей от животных, и ставит его во вполне определенное положение, зафиксированное еще в тексте Библии, как существа «ответственного за братьев меньших». Скорее всего, именно морально-этические принципы, передача информации из поколения в поколение (что и определяет функцию стариков в человеческом обществе), осознание таких понятий как «имя свое», «Родина», «народ» и «Отечество» делают человека Человеком.

Именно подобное положение человека на планете требует от него досконального изучения существующих наук о Земле. Знание истинных возможностей планеты, а также законов, действие которых обеспечивает гармонию и эволюцию Земли должны стать обязательными абсолютно для каждого. Прежде всего, это физические законы передачи энергии и вещества, которые четко постулируют взаимосвязи, образованные в этом мире и отсутствие чего-то неостребованного. Это математический закон, определяющий устойчивость любой системы по количеству степеней свободы, из чего вытекает необходимость биоразнообразия и ценность каждого вида. Как экологические эти законы сформулированы Б. Коммонером и их трактовки должны быть представлены уже в начальной школе.

Первый и второй из них опираются на физические законы. С их помощью становятся понятны круговороты вещества и энергии, устойчивость и ранимость экосистем, и совершенно неожиданные взаимосвязи, существующие в природе. Следование этим законам требует от людей создания производства замкнутого цикла, рентабельного и безотходного сельского хозяйства и т.д., а от каждого человека – анализа и выбора при использовании как промышленной, так и сельскохозяйственной продукции.

А вот третий и четвертый чисто мировоззренческие, именно они закладывают фундамент экологической культуры:

– «Учиться у природы» люди должны везде и во всем, и вовсе не фантастическим техническим решениям, а именно, умению следовать законам природы, соблюдению тех правил, без которых жизнь на планете невозможна;

– «За все надо платить» – закон, который определяет гармонию и рациональность жизни на Земле, найдя отражение в организации жизни всех людей и каждого человека в отдельности, позволит регламентировать потребности в соответствии с исключительной необходимостью, самостоятельно принимая решение за каждое приобретение и технологическое новшество.

Данный курс призван сформировать экологическое мировоззрение каждого школьника, и послужит основой для воспитания экологической культуры учащихся в основной и профильной школе.

Далее образовательный процесс в этой области нацелен на экологизацию учебных дисциплин, связанных с изучением существования и устройства нашей планеты: это и география и разделы геологии, и физика и, конечно же, биология.

В основной школе все естественные предметы содержат как дополнение экологические сведения. Учебный план настолько загружен, что внедриться экологии как отдельному предмету очень сложно. Но это время, когда подростки требуют пристального внимания, особенно во внеурочное время. Именно этот период может быть отведен плодотворному знакомству с законами, по которым живет планета, причем на природе. Это городские и выездные оздоровительные лагеря. Дети с интересом осваивают методики исследования различных компонентов окружающей среды, самостоятельно интегрируя и применяя все знания, полученные на уроках. При Педагогической академии имеется полигон в Дмитровском районе – Научная учебная рекреационная база «Андреевское». Автор настоящей статьи А. Н. Андреевский, являясь на протяжении восьми лет ее директором, разрабатывает методики проведения летних экологических лагерей. Многие сотрудники Педагогической академии принимают участие в организации и проведении выездных курсов повышения квалификации для учителей Московской области. На территории базы расположены и природные и антропогенные, как наземные, так и водные экосистемы. Учителя знакомятся с наиболее легко реализуемыми методиками исследования компонентов окружающей среды, и что особенно важно с методами самостоятельного применения полученных знаний на практике. Для организации работы летнего экологического лагеря создана методическая разработка, содержащая поденную структуру на 21 день пребывания. Эта работа проведена при поддержке Комитета экологии и природопользования Московской области.

Предпрофильная ступень является завершающей в формировании личности человека. Все накопленные в школе знания могут либо обеспечить экологически грамотное поведение человека во всех сферах его существования, либо лечь мертвым грузом. Опыт работы с педагогическими кадрами на курсах повышения квалификации нередко показывает, что учителя не в состоянии вспомнить основополагающие физические, химические и экологические законы. В этой связи особенно важными оказываются курсы лекций, знакомящие педагогов с собственно содержанием необходимых экологических знаний, без ко-

торых в настоящее время невозможна жизнь ни отдельного человека, ни всего населения в целом. Для учителей основной школы ежегодно заявляются курсы под названием «Система непрерывного экологического образования: предпрофильное обучение». С практико-ориентированной работой с учащимися педагоги и методисты знакомятся на специализированных курсах по 72 ак часа с отрывом от производства на полигоне Педакадемии «Андреевское».

Профилизация старшей школы предполагает выбор если не профессии, то направления, в котором учащийся чувствует себя наиболее комфортно. Следовательно, максимум времени отводится уже не на общеобразовательные предметы. И если школьники, сделавшие свой выбор в сторону естественных наук, будут совершенствоваться в этом направлении, то гуманитарные профили определяют минимальное количество часов для естественнонаучных предметов. Вновь введенный для гуманитариев предмет «Естествознание» призван дать завершающее представление об устройстве мира и закрепить в каждом правила жизни на этой планете.

Но, к сожалению, современные учителя не имеют соответствующего образования. На практике идея реализуется следующим образом: учителя-химики уделяют основное внимание – химии, физики – физике, биологи – биологии и т.д. Поэтому курс, впервые заявленный на новый учебный год «Естествознание» (72 ак. часа) в рамках повышения квалификации нашей академии призван привести в систему содержательную сторону вопроса и отрегулировать необходимые знания без которых невозможно жить ни поэту, ни циркачу, ни даже математику-теоретику. Только в этом случае данный предмет выполнит возложенную на него функцию завершения формирования экологически грамотной и культурной личности.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ- ПСИХОЛОГОВ СИРОТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

ПОЛЯКОВ Е. А.

*г. Москва, Московский городской
психолого-педагогический университет*

Сиротские учреждения для детей с выраженной интеллектуальной недостаточностью и детей с задержкой психического развития (ЗПР) далеко не всегда имеют тот благоприятный психологический

климат, посредством которого можно было бы скорректировать девиации личностного развития, приобретенные ребенком за время пребывания в дезадаптирующей семейной среде. Педагоги-психологи, работающие в коррекционных школах-интернатах и детских домах VII и VIII вида, в редких случаях владеют адекватным методическим аппаратом, позволяющим точно и дифференцированно изучать особенности личности и познавательной сферы умственно-отсталых детей и подростков, лишенных попечения родителей, и детей-сирот с ЗПР. Поэтому чрезвычайно актуальной является задача повышения квалификации педагогов-психологов коррекционных сиротских учреждений именно в области психодиагностики когнитивной и эмоциональной сферы этих детей. В этих целях подобный цикл теоретических и практических занятий был включен в курс профессиональной переподготовки «Клиническая психология (патопсихологическая диагностика в клинике, образовательных и воспитательных учреждениях)» факультета профессиональной переподготовки МГППУ. Слушатели курса, среди которых значительную часть составляли педагоги-психологи сиротских учреждений различного вида, самостоятельно проводили экспериментально-психологическое обследование с целью выявить специфику личностного развития социальных сирот с разной степенью выраженности интеллектуальной недостаточности.

Эмпирическое исследование особенностей развития мотивации и личностных характеристик у умственно-отсталых социальных сирот старшего подросткового возраста, воспитывающихся в условиях временной замещающей профессиональной семьи, было осуществлено в 2006–2007 г. г. на базе специальной коррекционной школы-интерната для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с отклонениями в развитии № 80 г. Москвы. Если замещающая забота организована при интернате (детском доме, приюте), временные замещающие семьи получают статус семейных воспитательных групп.

Директор ГОУ – Евдокимов Юрий Данилович, педагог с 15-летним стажем. Это учреждение объединяет 106 детей и подростков, лишенных попечения родителей, с различными диагнозами: «олигофрения в степени дебильности вследствие раннего органического поражения ЦНС», «умственная отсталость легкой степени», «умственная отсталость легкой степени со значительными нарушениями поведения», «умственная отсталость умеренная», «расстройство личности и поведения у ребенка с резидуально-органическим поражением ЦНС», «задержка интеллектуального и речевого развития». Семейные воспитательные группы, созданные на базе этой школы-интерната VIII вида, функционируют на редкость эффективно. Руководит этой

программой заместитель директора по экспериментальной деятельности, сотрудник городского учебно-методического центра «Детство» Елена Борисовна Матвеева.

Старшие подростки (16–18 лет) живут «семьями» по 8–10 человек в «квартирах» с отдельными входами: в одной комнате – девочки, в другой – мальчики. С ними постоянно проживают две воспитательницы (одна – с понедельника по пятницу, другая – в выходные дни), которые помогают юношам и девушкам вести хозяйство. Подросткам выдают деньги на продукты, они сами покупают их в магазинах, сами готовят, стирают, убираются.

В экспериментальную группу вошли 23 старших подростка, проживающих во временных профессиональных замещающих семьях на базе школы-интерната VIII вида № 80, с преобладающим диагнозом «умственная отсталость легкой степени»; контрольную группу составили воспитанники ряда детских домов и школ-интернатов г. Москвы (преимущественно VII вида) того же возраста (от 16 до 18 лет), общим количеством 22 человека, все – с диагнозом «задержка психического развития», проживающие в обычных условиях сиротского учреждения.

Целью экспериментально-психологического исследования было изучение личностных особенностей умственно-отсталых подростков, проживающих в условиях семейной воспитательной группы на базе коррекционной школы-интерната. В качестве гипотезы исследования было высказано предположение, что развитие мотивационно-потребностной, личностно-эмоциональной сферы и привычных поведенческих паттернов умственно-отсталых подростков, проживающих в условиях эффективно-функционирующей суррогатной семьи на базе коррекционной школы-интерната, будет более гармоничным в отличие от личностных и поведенческих особенностей подростков с ЗПР, воспитывающихся в системе обычного сиротского учреждения. Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Подбор и апробация диагностического комплекса, учитывающего особенности психического развития умственно-отсталых социальных сирот.

2. Определение типов доминирующей мотивации, особенностей личностно-эмоциональной сферы и привычных поведенческих паттернов старших подростков с легкой степенью умственной отсталости, проживающих в суррогатных семьях на базе школы-интерната, в сравнении с их сверстниками с ЗПР, воспитывающимися в обычных условиях детских домов.

3. Изучение уровня притязаний подростков обеих выборок.
4. Определение уровней агрессии и аутоагрессии испытуемых.

Исследование мотивационно-потребностной сферы испытуемых подростков проводилось с помощью инновационной исследовательской методики «Доминирующая мотивация», предложенной В. Н. Колюцким и И. Ю. Кулагиной (детский и подростковый варианты). Особенности личностно-эмоциональной сферы, привычных поведенческих паттернов, уровни агрессии/аутоагрессии изучались с помощью метода мотивационной индукции (МІМ), предложенного Ж. Ньюттоном (J. Nuttin, 1980; Н. Н. Толстых, 1988); теста Шварцландера (для определения уровня притязаний; вариант В. И. Буянова, И. Б. Буяновой); Теста фрустрационных реакций С. Розенцвейга (взрослый и детский варианты); проективной методики «Рисунок несуществующего животного».

Чтобы снизить мотив социальной желательности в ответах обследуемых подростков, опросниковые методики предъявлялись анонимно: на бланках выставлялась соответствующая нумерация, а список соответствия каждого номера ф. и. о. испытуемого находился только у экспериментатора. Обследование велось как индивидуальным, так и групповым способом.

По всем проведенным методикам на каждого ребенка был составлен психологический портрет и аналитический отчет с психологическими рекомендациями. Эти данные были переданы в психологические службы соответствующих ГОУ, где проводилось обследование.

Выбор методов исследования осуществлялся с опорой на принципы:

- адекватности используемых методик цели, задачам и гипотезе исследования;
- системности, т. е., с охватом всех сторон личности подростка: мотивационно-потребностного ядра личности, типологических и устойчивых личностных признаков, поведенческих паттернов;
- целостности, так как развернутую психологическую характеристику личностных особенностей подростка можно получить только в результате использования нескольких методик, дополняющих друг друга;
- соответствия выбранных методик особенностям подросткового возраста и уровню интеллектуального и речевого развития испытуемых. На основании этого последнего принципа в психодиагностическом блоке исследования не использовались проективные методы, требующие при их выполнении наибольшей речевой и интеллекту-

альной активности (так называемые методы первой группы): Тест цветowych пятен Роршаха, ТАТ (Тематический апперцепционный тест). Были выбраны проективные методы второй и третьей групп, требующие меньшей речевой и интеллектуальной активности: Тест фрустрационных реакций С.Розенцвейга, «Несуществующее животное». Сохраняя общий принцип построения проективных методик – неопределенность стимульного материала, отсутствие оценочного компонента, приводящее к максимальной проекции личности испытуемого, – они все же более структурированы, в них меньше требований к построению замысла высказывания, формированию сюжета, к мотивации ребенка в отношении выполнения заданий (И.Ю. Левченко, 2003).

Также, учитывая специфику осведомленности умственно-отсталых воспитанников детских домов и интернатов о социальных явлениях, вместо взрослого варианта Теста фрустрационных реакций Розенцвейга им был предложен детский вариант. Также, если социальные сироты с ЗПР успешно справлялись с подростковым вариантом методики «Доминирующая мотивация», то, с учетом специфики интеллектуального и речевого развития старших подростков с диагнозом «олигофрения», им предложили вариант этого опросника, разработанный И. Ю.Кулагиной для младшего школьного возраста.

Обработка информации, полученной на всех этапах экспериментально-психологического исследования, проводилась с помощью следующих методов математической статистики: проверка полученных эмпирических распределений на «нормальность» с целью выбора параметрических или непараметрических критериев; так как результаты эмпирического распределения были близки к нормальному, для выявления различий в двух эмпирических распределениях параметров был выбран t-критерий Стьюдента.

В результате применения детского варианта исследовательской методики «Доминирующая мотивация» были получены следующие данные: у испытуемых экспериментальной группы ведущей мотивацией является духовно-нравственная, на втором месте – мотивация, подчиненная принципу реальности, а гедонистические мотивы занимают сравнительно небольшое место в иерархии ценностно-потребностной сферы этих подростков.

Исследование мотивационно-потребностной сферы испытуемых контрольной группы проводилось с помощью подросткового варианта методики «Доминирующая мотивация». Были получены следующие результаты. У подростков с ЗПР, воспитывающихся в обычных условиях детских домов на первый план выходит резкое преобладание ге-

донистической мотивации, подчиненной принципу удовольствия, в ущерб мотивации, подчиненной принципу реальности и принципу ценности. Такой возрастной мотивационный сдвиг неизбежно ведет к затруднениям личностного развития, задержке процессов социализации и индивидуализации подростков с ЗПР, воспитывающихся в условиях семейной депривации.

В то же время в норме при переходе от младшего к старшему подростковому возрасту (ранней юности) мотивация, отвечающая принципу удовольствия, должна уступать место мотивам, подчиненным принципам реальности и ценности. Это связано с развитием потребностей 15–18-летнего подростка в самоуважении, самоопределении, самореализации, осознанием социальной приобщенности к обществу с реально взрослой позиции ответственного человека, выполняющего серьезную социальную роль. Это и подтверждается результатами возрастной динамики доминирующей мотивации умственно отсталых подростков из суррогатных семей. Различия между выборками статистически достоверны (при $p < 0,05$).

Особенности развития эмоциональной сферы подростков с нарушениями интеллектуального развития, оставшихся без попечения родителей, изучались с помощью метода мотивационной индукции (незаконченных предложений), предложенного Ж. Ньюттеном в 1981 г. и адаптированного Натальей Николаевной Толстых в 1988 г.

Качественный анализ протоколов «Метода мотивационной индукции» подростков экспериментальной и контрольной группы привел к следующим результатам.

В экспериментальной выборке высокий уровень агрессии в протоколах МММ встречается в 10 % случаев, и еще в 15 % случаев зафиксирована слабовыраженная агрессия. Типичные высказывания подростков с легкой степенью умственной отсталости, проживающих в семейных воспитательных группах: «Я надеюсь окончить школу», «Я планирую стать футболистом», «Я не хотел бы чтобы была война».

В высказываниях испытуемых контрольной группы проявления высокой агрессии зафиксированы в 70 % случаев. Причем, в большинстве случаев эта агрессия направлена на насыщенные отрицательным содержанием образы значимых Других. Например, один из подростков с ЗПР заканчивает предложение «Я надеюсь...» следующим образом «Я надеюсь вырубить директора». Другие подростки экспериментальной выборки заканчивают фразы следующим образом «Я хочу убить свою сестру», «Я планирую пусть мой брат-ублюдок сдохнет», «Я стремлюсь уменьшить клюв Кульпиной», «Я мечтаю пусть училка сдохнет», «Я буду очень доволен, если моя сестра умрет», «Я

мечтаю убить хохла и поработить мир», «Я хочу стать террористом» и т. п.

В 45 % случаев в протоколах МММ подростков с ЗПР, оставшихся без попечения родителей и воспитывающихся в обычных условиях детского дома, встречается высокий уровень аутоагрессии, вплоть до суицидальных тенденций (для сравнения: в экспериментальной выборке только в 26 % случаев встречаются слабовыраженные аутоагрессивные (депрессивные) тенденции). Вот наиболее часто встречающиеся высказывания подростков контрольной группы: «Я хочу умереть», «Я не хотел бы родиться», «Я стремлюсь к моргу».

Количество высказываний как агрессивного, так и аутоагрессивного характера испытуемых экспериментальной выборки существенно ниже количества таких же высказываний, встречающихся в протоколах социальных сирот с ЗПР, воспитывающихся в обычных условиях детских домов. Различия статистически достоверны (при $p < 0,05$).

В протоколах социальных сирот, воспитывающихся в обычных условиях детских домов, встречается большое количество высказываний, свидетельствующих о страхах и высоком уровне тревожности подростков. На первом месте стоит страх болезней (преимущественно, венерических) и смерти; затем – страх одиночества и сексуальной неполноценности («я боюсь, что я импотент», «я боюсь, что стану геем»). Кстати, это последнее высказывание – в протоколе 14-летнего мальчика, Сергея К-ва (детский дом № 82), который поступил в детский дом в десятилетнем возрасте, регулярно алкоголизируется с 11 лет, курит с 9 лет. В девятилетнем возрасте был изнасилован пьяным сожителем своей матери-алкоголички. Неоднократно был замечен воспитателями в проявлении гомосексуальных наклонностей, особенно по отношению к младшим воспитанникам: принуждал мальчиков перед ним раздеваться, гладить, ласкать друг друга и т.д. Массовую школу не посещает, с 12 лет переведен на индивидуальное обучение. В детдоме считается «изгоем». Абсолютно не критичен к последствиям своих поступков, крайне агрессивен. Грубит воспитателям и преподавателям, нецензурно ругается, злопамятен. Регулярно портит имущество детского дома (разобрал пианино, стоящее в актовом зале, сломал музыкальный центр, изуродовал диваны в холле, обстриг занавески и т. д.), мучает животных. Неоднократно госпитализировался в детские психиатрические клиники с диагнозом «смешанное расстройство поведения и эмоций».

Количество высказываний, свидетельствующих о высоком уровне тревоги и страхах, значительно выше у старших подростков

контрольной группы. Различия между выборками по этому параметру достоверны (при $p < 0,05$).

В протоколах подростков экспериментальной группы в 68 % случаев встречаются высказывания, свидетельствующие о высокой учебной мотивации старшекласников с легкой степенью умственной отсталости, проживающих в суррогатной семье: «Я планирую хорошо учиться», «Я не хотел бы быть плохим учеником», «Я буду очень доволен если буду лучше учиться», «Я хочу получать хорошие отметки», «Я стремлюсь учиться». В то же время высокая учебная мотивация у депривированных подростков с ЗПР из обычных детских домов встречается только в 17 % случаев. В 30 % случаев учебная мотивация в контрольной группе отсутствует, в 40 % протоколов зафиксировано крайне отрицательное отношение к учебе: «Я буду очень доволен если школу взорвут», «Я планирую что не буду ходить в школу», «Я не хочу учиться».

В большинстве случаев протоколы испытуемых экспериментальной группы свидетельствуют о долгосрочных и достаточно реалистичных планах на будущее: «Я намереваюсь завести девушку», «Я не хотел бы не работать», «Я хочу здоровых детей», «Я стремлюсь работать». В отличие от этого планы на будущее подростков контрольной группы сиюминутны, часто носят антисоциальный характер, свидетельствуют о превалировании аутистического мышления над реалистическим: «Я стремлюсь нажраться», «Я хочу набухаться, накуриться», «Я имею определенное намерение пукнуть», «Я хочу покурить травы». Если планы на будущее связаны с образами значимых Других, в том числе и «кумирами» – персонажами кинофильмов, шоу-звездами – они манифестируют примитивной сексуальной агрессией, неадекватны, свидетельствуют о глубокой не критичности депривированных подростков, как мальчиков, так и девочек: «Я имею определенное намерение очаровать Сергея Безрукова», «Я хочу ... Памелу Андерсон». Проявления агрессивной гиперсексуальности встречаются в протоколах испытуемых контрольной выборки в 60 % случаев, в высказываниях подростков экспериментальной группы – только в 5 % случаев. Если же планы на будущее подростков, воспитывающихся в обычных условиях сиротского учреждения, долгосрочны, они абсолютно нереалистичны. Так, второгодник, практически не посещающий школу, мечтает «стать юристом». Другой воспитанник детского дома с ЗПР хочет «купить кадиллак».

Таким образом, качественный анализ протоколов МІМ свидетельствует об эмоциональных нарушениях, о серьезных искажениях в тестировании реальности, выражающихся в не критичности, аутисти-

ческом мышлении, непростроенности адекватной перспективы потребного будущего, глубоком инфантилизме и антисоциальных установках, отсутствии учебной мотивации у семейно-депривированных подростков с ЗПР.

Значимые различия между выборками наблюдаются также по реакциям на фрустрации. В первую очередь следует отметить резкое возрастание у воспитанников детских домов с ЗПР количества агрессивных реакций. Это означает, что у детдомовцев, с одной стороны, повышается степень экспрессивности и внешней активности при неожиданном столкновении с неприятной ситуацией. Возрастает желание контролировать события, происходящие вокруг, влиять на окружающих, активно включаться в разговоры других, даже когда конкретно к ним никто не обращается. Более выраженным становится открытое проявление недовольства, озабоченности, раздражения, гнева и вовлечение в свои переживания окружающих людей. С другой стороны, уменьшается чувство вины, которое социальный сирота испытывает, и степень ответственности, которую он на себя возлагает при столкновении с неприятной ситуацией. Такой подросток не видит своей вины в том, что случилось, считает, что он тут ни при чем, уверен, что никто не смог бы предусмотреть возникших проблем. Он постоянно сталкивается с одними и теми же неприятностями, но не учится на ошибках, а считает, что его преследует «злой рок», или пытается искать виноватых. Такое поведение может быть следствием общей неадекватной самооценки и недостаточной самокритичности. Сталкиваясь с проблемами, подросток оказывается неспособным рационально оценивать происходящие события.

Данные Фрустрационного теста Розенцвейга, свидетельствующие о более низком уровне агрессии у социальных сирот с легкой степенью умственной отсталости, воспитывающихся в условиях семейных воспитательных групп, подтверждаются также данными проективной методики «Рисунок несуществующего животного».

Исследование уровня притязаний испытуемых обеих выборок проводилось с помощью модификации Теста Шварцландера. Полученные результаты показали отсутствие значимых различий по этому параметру. Среди подростков с легкой степенью умственной отсталости неадекватный уровень притязаний встречается в 45 % случаев, среди социальных сирот с ЗПР – в 43 %. При этом большая часть испытуемых обеих выборок обладают нереально завышенным УП, воспитанников с нереально-низким уровнем притязаний существенно меньше.

Проведенное экспериментально-психологическое исследование особенностей личностного развития подростков с интеллектуальными нарушениями позволило сделать следующие выводы:

1. На уровне мотивационно-потребностной сферы качественное своеобразие развития личности социальных сирот с легкой степенью умственной отсталости из суррогатных семей проявляет себя в более высоком, по сравнению с их сверстниками с ЗПР, воспитывающимися в условиях обычных детских домов, уровне мотивации отвечающей принципам реальности и ценности, и более низком уровне мотивации, отвечающей принципу удовольствия. Такое системно-психологическое отличие мотивации социальных сирот из суррогатных семей от мотивации их сверстников, воспитывающихся в обычных условиях сиротского учреждения, может быть названо «мотивационным сдвигом» от органического к социальному.

2. Таким образом, проживание социальных сирот старшего подросткового возраста с легкой степенью умственной отсталости в эффективных временных замещающих профессиональных семьях, созданных по типу семейных воспитательных групп, является фактором стабилизации и нормализации их личностного развития. При этом умственно-отсталые воспитанники из суррогатных семей, организованных на базе коррекционной школы-интерната обладают более низкими уровнями агрессивности и тревожности, в меньшей степени склонны к деструктивным и самодеструктивным поведенческим паттернам, чем их сверстники с ЗПР, проживающие в условиях обычного детского дома.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНСТИТУТА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТАРАСОВА Т. А.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

На современном этапе развития системы дошкольного образования проблема переподготовки воспитателей для работы с детьми в группах раннего возраста является одной из самых актуальных. В силу объективных обстоятельств социально-экономического характера услуги детского сада по воспитанию детей раннего возраста становятся

ся все более востребованными. В то же время дошкольные образовательные учреждения не обеспечены квалифицированными педагогическими кадрами для работы с такими детьми.

Ранний возраст – наиболее ответственный период в жизни ребенка, в это время закладывается фундамент будущей личности, продолжают формироваться основы физического и психического здоровья. Важно, чтобы все взрослые были едины в понимании особенностей развития малыша, первоочередных задачах и методов воспитания. Чтобы правильно воспитать ребенка необходимо знать и понимать его психологию. Воспитателям часто не хватает знаний о развитии психики и личности ребенка.

Реализация обозначенных выше проблем возможна через организацию и проведение курсов дополнительного профессионального педагогического образования в условиях института дополнительного профессионального образования. Цель курса переподготовки – помочь слушателям осознать самоценность и особую значимость периода раннего детства, убедить их в необходимости воспитывать ребенка с учетом знаний общих закономерностей развития и природной индивидуальности ребенка, в поиске и выборе адекватных путей, средств, методов воспитания.

Программа ориентированна на достижения отечественной и зарубежной психолого-педагогической науки. В основу систематизации материала положены идеи развития личности ребенка. Программа содержит дисциплины, дающие характеристику особенностей психического, физического, личностного развития ребенка от рождения до трех лет, а также условий, в которых оно происходит. Программа ориентирована на важные и необходимые сведения об интеллектуальном, эмоциональном, речевом развитии ребенка, о его интересах и предпочтениях, о его радостях и трудностях, дает советы по воспитанию малыша, которые основаны на современных научных данных.

Предлагаемые дисциплины модульных блоков квалификации «воспитатель детей раннего возраста» соответствуют Государственному образовательному стандарту среднего профессионального образования по специальности 050704 Дошкольное образование (2002). Они направлены на углубление профессиональной подготовки педагогов в области воспитания детей раннего возраста. На изучение предлагаемых дисциплин отводится 800 часов общей трудоемкости.

Учебный план подготовки построен по модульному принципу и соответствует определенным требованиям:

– целостности как проблемно-содержательной взаимосвязи дисциплины, так и преемственности вхождения в профессиональное образование;

– единство комплекса дисциплин: специальных предметов, практикумов, практик и др. с целью их содержательного единства;

– взаимосвязи образовательной и профессиональной подготовки воспитателя.

В структуре учебного плана выделяется 5 блоков:

1. Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины. Этот модуль планируется на 1 и 2 курсах обучения и обеспечивает слушателей знаниями форм человеческого сознания, особенностей его проявления в современном обществе, условий формирования личности, прав и свободы человека, знаниями норм русского литературного языка и культуры речи, а также использования информационных технологий в сфере профессиональной деятельности.

2. Общественные дисциплины реализуются на 1 курсе обучения и призваны вооружить слушателей знаниями теории педагогики и психологии детей раннего возраста, особенностей морфофункционального развития и гигиены малышей, основ безопасности жизнедеятельности; сформировать навыки организации образовательного процесса, осуществлять опытно-экспериментальную работу в сфере образования.

3. Дисциплины предметной подготовки нацелены на усвоение обучающимися содержания, форм и методов воспитания, обучения детей младенческого, раннего возраста по разным направлениям; умение организовать познавательную, игровую, художественно-эстетическую деятельность дошкольников, их двигательную активность; создавать предметно-развивающую среду для детей в ДОУ.

4. Дисциплины специальной подготовки планируются для изучения на 2 курсе и дают слушателям знания о закономерностях физического, психологического, социального развития детей раннего возраста, об осознании условий для их развития и воспитания, организации жизнедеятельности детей и осуществлении контроля за их нервно-психическим развитием.

5. Научно-регулярный компонент предусматривает изучение этно-культурных традиций жителей разных национальностей Южного Урала, использование народных традиций в воспитании детей.

Учебным планом предусматривается 58 % времени на аудиторские занятия и 42 % на практические, семинарские. Для профессионального становления воспитателя детей раннего возраста имеют значение факультативные дисциплины, достигающие 40 часов, что созда-

ет благоприятные условия для приобщения слушателей к углубленному освоению отдельных вопросов воспитания детей дошкольного возраста.

За 2 года обучения слушатели сдают 4 экзамена, 16 зачетов, выполняют 4 контрольных работы.

Государственная аттестация, удостоверяющая получение выпускником квалификации «Воспитатель детей раннего возраста», предусматривает 2 экзамена:

- итоговый междисциплинарный экзамен по специальности.
- защита выпускной квалификационной работы, показывающей умение выпускника выявить проблемы воспитания детей, ставить цели и задачи, работать с литературой, анализировать материал, проектировать работу с детьми. Работа должна охватывать круг дисциплин предметной, специальной, общепрофессиональной подготовки слушателей.

Выпускник, освоивший программу дополнительного профессионального педагогического образования, способен выполнить основные виды деятельности воспитателя детей раннего возраста.

Воспитательно-образовательную – осуществление целостного педагогического процесса в соответствии с образовательными программами дошкольных учреждений; создание предметно-развивающей педагогической среды как условия успешного развития ребенка; организация содержательной жизни детей и руководство разными видами детской деятельности (игровой, учебно-познавательной, художественной, физкультурно-оздоровительной, общения, трудовой, бытовой); осуществление личностно ориентированного подхода в работе с детьми на основе изучения ребенка; анализ обученности и воспитанности, проектирования развития его личности; обеспечение охраны жизни и здоровья детей; осуществление здоровьесберегающей функции деятельности воспитателя; оказание содействия специалистам в области коррекционной деятельности с детьми, имеющими отклонения;

Учебно-методическую – планирование воспитательно-образовательной работы на основе изучения образовательных программ, учебно-методической литературы, преобразование информации об окружающем мире в форму, доступную детям раннего возраста; проектирование воспитательно-образовательной деятельности на основе анализа достигнутых результатов;

Социально-педагогическую – консультативная помощь в овладении родителями практически значимых для них положений дошкольной и семейной педагогики, психологии и методики воспитания де-

тей раннего возраста; создание условий для полноценной социализации детей, ознакомление их с социальным миром; защита интересов и прав детей.

Выпускник должен уметь: проектировать, планировать и осуществлять целостный педагогический процесс на основе анализа и оценки достигнутого уровня развития, воспитанности и обученности детей; организовать содержательную жизнь детей; руководить основными видами деятельности детей; обеспечивать создание развивающей предметно-пространственной среды; взаимодействовать; изучать на основе наблюдений личность преддошкольника, выявлять его затруднения и оказывать ему содействие; вести разъяснительную педагогическую работу с родителями; взаимодействовать с другими сотрудниками дошкольного учреждения, участвующими в воспитательно-образовательном процессе (музыкальный руководитель, дефектолог, психолог, медицинский работник), и родителями; владеть умениями в областях тех видов деятельности, которым педагог обучает детей раннего возраста, пользоваться техническими средствами обучения и компьютерной техникой; владеть умениями самообразования и самовоспитания.

Выпускник должен знать: основные документы о правах ребенка и обязанностях взрослых по отношению к детям (Конвенция о правах ребенка; Международная конвенция о правах и основных свободах человека; Конституция Российской Федерации; Федеральный закон «Об образовании»); цели, задачи, содержание, принципы, формы, методы и средства обучения и воспитания детей преддошкольного возраста; основы психологии человека и психологические особенности детей раннего возраста; методики развития разных видов деятельности детей; особенности анатомии и физиологии, требования к обеспечению санитарно-гигиенических условий; инструктивные документы по вопросам охраны жизни и здоровья ребенка и способы обеспечения безопасности его жизнедеятельности.

Выпускник, успешно сдавший государственный экзамен, получает сертификат (или диплом) о присвоении квалификации «Воспитатель детей раннего возраста».

ЭВОЛЮЦИЯ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО КИНЕМАТОГРАФА КАК СЛЕДСТВИЕ ОСВОЕНИЯ КУЛЬТУРОЙ НОВЫХ ПРЕД- СТАВЛЕНИЙ О КАТЕГОРИЯХ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ. О ПОВЕСТВОВАНИИ В КИНЕМАТОГРАФЕ

НЕФЁДОВ Е. А.

*г. Москва, Всероссийский государственный институт
кинематографии имени С. Герасимова*

Для начала уточним, что подразумевается под повествовательным кинематографом. В эту категорию относят фильмы, рассказывающие законченную (в общем и целом) историю, в которых внимание автора и, соответственно, зрителя сосредоточено на воспроизводимых на экране событиях, на содержании, даже если режиссер и сценарист вводят неожиданные, новаторские решения в области художественной формы. Явление возникло, можно сказать, одновременно с появлением первых короткометражек, причем в данном отношении привычное противопоставление двух ключевых течений в зародившемся искусстве седьмой музыки совершенно не применимо. И братья Люмьер, и Жорж Мельес, не говоря уже об их последователях, исходили из одинаковых предпосылок, всего лишь закладывая основы повествовательного кинематографа в разных направлениях – том, что можно условно отнести к хроникальному запечатлению и реконструкции событий окружающего мира, и во всем, что касается сферы воображения, являясь плодом фантазии, не признающей границ. Иначе и быть не могло. Это представлялось предельно естественным, само собой разумеющимся. Открывающиеся возможности вполне справедливо казались грандиозными, а любые попытки постановки вопроса об альтернативных подходах к внутренней структуре фильма воспринялись бы, как минимум, преждевременными, а потому – малопродуктивными. Кульминацией периода заложения основ стали, пожалуй, знаменитые шедевры Дэвида Уорка Гриффита, обобщившего опыт, накопленный за два десятилетия существования «седьмого искусства». В «Рождении нации» (1915) найдена почти идеальная структура рассказа как такового, рассказа в традиционном понимании, с четко выраженной фабулой, подчиняющей себе сюжет, во многих основных чертах (от отдельных художественных приемов до композиции) повторяемая, пожалуй, по сию пору. В данном отношении еще более показательным примером является «Нетерпимость» (1916), где возможности того же, традиционного рассказа, опирающегося на классические (ньютоновско-лейбницевские) представления о категориях про-

странства и времени, прежде мало освоенные экраном, продемонстрированы во всем своем блеске и разнообразии вариаций.

Таким образом, условия для заложения основ строения фильма в соответствии с наработанными веками (в смежных искусствах, с учётом всего накопленного культурного опыта) канонами были созданы, предоставив режиссерам и сценаристам весьма богатый арсенал средств. Однако следует учитывать, что и литература, и драматургия, не говоря уже про отдельные эстетические теории, на тот момент ушли далеко вперед. Поэтому и «седьмое искусство» не обошли стороной попытки расширить, дополнить традиционные драматургические схемы. Именно это подразумевается в высказывании В. Шкловского, писавшего в 1927-м году, рассуждая о творчестве Сергея Эйзенштейна, что «кинематография сейчас не нуждается в традиционном сюжете» [23, с. 110], что «собственно сюжетная кинематография (те коммерческие сценарии, которые пишут) уже существует, как мумия» [23, с. 110]. Под «традиционным сюжетом» знаменитый теоретик, опиравшийся на опыт искусства в целом (в частности, автор ссылается, хотя и в гораздо более поздней работе, на слова А. П. Чехова, что «сюжет должен быть нов, а фабула может отсутствовать» [24, с. 295]), имел в виду фабулу, интригу, указав на её ограниченность. Поскольку во главу угла такой фабулы обязательно ставится событие, без которого невыразимо временное, то есть – текущая история во всех деталях и подробностях, но никак не «вечное». Между прочим, ему ничуть не противоречат теоретические поиски и новаторские киноэксперименты приверженцев «монтажной теории» (не говоря уже о так называемых «традиционалистах»), поскольку и Эйзенштейн, и Лев Кулешов, и Всеволод Пудовкин, и Александр Довженко в конечном итоге оставались внутри обозначенной оппозиции, фабула-сюжет, более того, внесли весомый вклад в ее совершенствование. То же самое можно сказать о более поздних выкладках Андре Базена по вопросу глубинной мизансцены. При этом в обоих случаях новаторство в использовании категорий пространства и времени распространялось на иной уровень – отдельного эпизода.

Позднее такой теоретик, как И. Вайсфельд ретроспективно обобщил процесс, справедливо указав на то, что «художественное кино начало свое развитие с появления в его младенческие годы трех типов сюжетов» [5, с. 25]: мелодраматического, детективного, комического. Но при этом «еще в рамках буржуазного кинематографа делались отчаянные попытки вырваться из плена этой сюжетной инерции» [5, с. 25].

По мере развития кинематографа проблема соотношения сюжета и зафиксированной, четко определенной фабулы вставала все острее. К началу 1960-х вопрос представлялся уже вполне очевидным, в том числе – исходя из кинематографической практики, хотя и не всеми принимался безоговорочно. При этом многие критики справедливо отмечали, что в данном случае речь идет не об отмене драматургии как таковой (из-за чего специально введенный термин «дедраматизация» кажется неточным), но о ее преобразении. «Чрезвычайно важно не забывать, что ослабленная фабула вовсе не означает ослабленных требований к драматургии, – писала М. Шатерникова [22, с. 92]. – Свободный сюжет должен оставаться художественным единством, и внешне его жизнеподобие диктует кинодраматургу еще более взыскательный отбор и тонкую нюансировку выразительных средств». Не что подобное, предостерегая от чересчур радикальных выводов, утверждал и И. Вайсфельд, говоря, что «не всякий, сказавший «дедраматизация», уничтожает сюжет, драматургию», что «большой частью за этим термином, как отмечалось выше, скрывается не отмена драматургии, а иное ее понимание» [5, с. 41]. И так далее – подобных высказываний было много и в отечественной, и в западной критике. Даже киноведа, скептически относившиеся к новому поветрию, чаще все же не отрицали само явление, полемизируя лишь по части оценки оно. Так, Н. Зоркая в статье с красноречивым заголовком («Несколько слов в защиту старых сюжетов») писала: «Я абсолютно уверена в том, что не драматургические ситуации, не жанры и никак не способы сюжетосложения определяют новое в искусстве и в кинодраматургии в частности. Новое приходит в искусство с характерами и конфликтами, наблюдаемыми в жизни и осмысленными так, как позволяет в каждый данный момент уровень передового общественного сознания» [10, с. 107–108].

Наиболее же, на мой взгляд, точно и полно внутренняя эволюция повествовательного кинематографа была обрисована – по крайней мере на момент выхода – в изданной в 1966-м году книге «Фильм без интриги» Виктора Дёмина, предложившего стройную, непротиворечивую интерпретацию процесса. Автор оговорился, что понимает фабулу как связанную логической нитью и как бы связывающую внимание зрителя цепочку событий. Если несколько огрубить предложенную схему, историю кинематографа он подразделил на несколько этапов – по степени «кристаллизации» (воспользуемся переосмысленной автором метафорой Стендаля из трактата «О любви») восприятия произведений и отношения режиссеров и сценаристов к интриге [9, с.

7], то есть фабуле, именно фабуле, иногда ошибочно отождествляемой с сюжетом:

- первые, примитивные с сегодняшней точки зрения немые опусы с неестественной актерской жестикуляцией и ограниченностью действия несколькими яркими событиями;

- долгое время считавшийся классическим период заложения основ, правил кинодраматургии (в этой связи разбирается «Мать» (1926) Всеволода Пудовкина и Натана Зархи, показательно адаптировавших роман Максима Горького);

- существенное обогащение фона, когда особое внимание уделяется деталям, при одновременном усложнении событийного ряда (яркий пример – «Чапаев» (1934) братьев Григория и Сергея Васильевых);

- постепенное разрушение привычной фабулы в пользу сюжета (что потрясающе просматривается в творчестве Федерико Феллини: «Маменькины сынки» (1953), «Дорога» (1954), «Ночи Кабирии» (1957), «Сладкая жизнь» (1960) и «Восемь с половиной» (1963));

- наконец, пока, к середине 60-х, в порядке эксперимента появление вовсе бесфабульных картин («В прошлом году в Мариенбаде» (1961) Алена Рене и «Жить своей жизнью» (1962) Жана-Люка Годара).

Причем необходимо сделать замечание в том духе, что рассмотрение «довольно узкой, хотя и первостепенной важности области» на самом деле послужило лишь поводом, своеобразным ракурсом, под которым Виктор Дёмин увидел нечто более общее – закономерность развития основных принципов искусства (что лишь подтвердил многочисленными параллелями и с литературой, и с классической драматургией, от Софокла до Чехова), в частности, развертывания кинопроцесса [9, с. 212]. Больше того, речь идет не о совокупности художественных приемов или методов самих по себе, как таковых – они рассмотрены в качестве средства передачи резко усложнившегося содержания, включения в ткань повествования неординарной смысловой и эмоциональной нагрузки, отвечающей эволюции культуры на очередном этапе. Нет ничего удивительного в том, что предложенный подход получил развитие в дальнейшем. Так, Семён Фрейлих уже как о само собой разумеющемся, не требующем доказательств [21, с. 48], напишет о «документальном взрыве» как следствии взрыва информационного (нечто близкое идее «бунта подробностей» из «Фильма без интриги») [9, с. 25], детонацией которого «разрушило в игровом кино линейный сюжет» [21, с. 48], из-за чего «в действии стали меняться причины и следствия» [21, с. 48]. Иначе – начался необратимый про-

цесс усложнения сюжета за счет разрушения фабулы в ее традиционном виде.

И все же основным, пожалуй, достоинством книги Дёмина, не ограничившегося историографическим, обращенным в прошлое материалом, представляется удивительная прозорливость критика в высказываниях относительно характера предстоящего (точнее, дальнейшего) развития кинематографа. Гипотеза о том, что «все растущая симпатия к бесфабульным сюжетам рано или поздно сменится интересом к фабульным конструкциям, – конечно, на новом уровне» [9, с. 216], подтвердилась со всей очевидностью и неожиданной скоростью. За двадцать лет, с середины 70-х и практически по настоящее время режиссеры и сценаристы продемонстрировали великое множество вариантов взаимоотношений интриги (уже, как правило, далеко не тривиальной) и сюжета – этот противоречивый процесс еще ждет своего осмысления.

А в последние годы увидело свет множество кинокартин, само появление которых служит, на мой взгляд, сигналом о том, что кинематограф вступил на новый, следующий виток своего диалектического развития. И основным отличием в данном отношении является то обстоятельство, что режиссеры и сценаристы берут за основу уже не событие, которое под разными ракурсами как раз воспроизводилось средствами фабулы или, напротив, разрушения, отрицания фабулы. Выход на событие, показанное в фильме, происходит через глубинные категории, категории пространства и времени, которые, в свою очередь, понимаются (и применяются) уже не на интуитивном уровне, а – с учетом всего многообразия теорий и гипотез, накопленных в разных областях знаний.

Далее остановимся более подробно на сугубо искусствоведческих теоретических положениях, представляющихся непосредственными предтечами для конструирования нашей гипотезы.

Наиболее близкие из существовавших гипотез.

Прежде всего к числу предтеч нашей гипотезы относится, безусловно, понятие хронотопа, введенное (отчасти основываясь на категории триады, предложенной Б. Энгельгардтом, но в большей степени, по признанию самого автора [3, с. 234], – на понятиях эйнштейновской теории относительности) М. М. Бахтиным, причем в первую очередь применительно к роману. Представители тартуско-московской семиотической школы, исходя из пространственно-временных связей текста, традиционно выделяют три сосуществующих уровня: хронотопы топографический, психологический и метафизический.

Топографический хронотоп обусловлен незримым присутствием личности автора, воспроизводящего конкретные исторические и географические реалии, условно разбитые на обособленные, но притом и взаимосвязанные единицы, комбинация которых (развитие событий последовательно или параллельно, в прямом или обратном порядке и т.п.) и создает сюжет.

Психологический хронотоп, тесно связанный с топографическим, относится к самосознанию персонажей. Сюжетный ход, подчеркнутый на первом уровне перемещением в пространстве и времени, совпадает на втором с переходом из одного душевного состояния в другое. Это мир автономных голосов, являющих полифонию поступков, реплик и мыслей, и связующим звеном здесь оказывается, безусловно, слово, обеспечивающее тесное соприкосновение в том числе с фигурой рассказчика-повествователя.

Наконец, метафизический хронотоп, соответствующий уровню создания и описания метаязыка, пронизывающего, связывая, уровни сюжета и самосознания, благодаря чему произведение в целом приобретает метаязыковое значение, так как связано с идейным осмыслением всего текста, в том числе пространства и времени. Причем метаязык задается не просто описывающим, а его главной идеей – и оказывается, что на более глубоком уровне полифония является лишь сосуществованием разных трансформаций этой идеи, что в сфере метафизического хронотопа приводит к вариациям единой идеи.

Таким образом, уровни, соответствующие вышеперечисленным хронотопам, являются соответственно наблюдаемым миром, миром наблюдателей и, наконец, миром устанавливающего язык описания. Применительно к роману им, уровням, соответствуют: типы поведения (действие как таковое), порядок поведения (создание личностью текста своего поведения) и топос поведения (место действия среди других действий, рассматриваемых как обуславливающие его или обуславливаемые им). Одним из принципиальных выводов, который позволила сделать данная концепция, стало утверждение, что автор не является самостоятельным голосом, входящим в полифонию, а присутствует в сюжете незримо, окрашивая и делая оный видимым на самом глубоком уровне метафизического хронотопа.

Концепция представляется вполне применимой к кинематографу, хотя и требует некоторых уточнений, обусловленных его спецификой. Что касается первого из названных уровней, здесь весьма ощутимым различием является тот факт, что автор (режиссер), как правило, не создает собственную топографию событий, а опирается на уже существующие реалии, которые, впрочем, проходят своего рода ис-

кусственный отбор в соответствии с замыслом. Основная сложность при обращении к понятию психологического хронотопа возникает, если попытаться найти аналог категории «слово», которому отводится ключевая связующая роль. Естественно, здесь не говорится лишь о звучащей с экрана речи, равно как – и о потоке визуальных образов. Но и, например, кадр, понимавшийся Эйзенштейном как «ячейка монтажа» [25, с. 35], в зависимости от задач и целей режиссера может выполнять функции и отдельного слова, и фразы, и завершеного отрывка, а теоретически – даже разрастаться до размера всего текста. Что же касается метафизического хронотопа и, в том числе метаязыка, то в данном отношении различия, пожалуй, не столь существенные.

Среди теоретических работ, посвященных собственно кинематографической специфике, ближе всего к тем предпосылкам, без которых невозможно обойтись при анализе феномена новейшего повествовательного кинематографа, является, вероятно, статья «Запечатленное время», хотя Андрей Тарковский ни разу не упоминал в тексте термин «хронотоп» и вообще не ссылался на положения семиотики.

Как явствует уже из названия, кинорежиссер сделал упор на то, что основополагающий эстетический принцип, возникший с появлением первых работ братьев Люмьер, «заключается в том, что впервые в истории искусства, впервые в истории культуры человек нашел способ непосредственно запечатлеть время» [15, с. 42], причем «одновременно – возможность сколько угодно раз воспроизвести протекание этого времени на экране, повторить его, вернуться к нему» [15, с. 42]. Наиболее адекватным для решения данной задачи, отвечающей самой природе кинематографа, является стремление к достижению формы фактической, то есть – опирающейся на факт, в качестве которого «могут выступать и событие, и человеческое движение, и любой реальный предмет, причем этот предмет может представлять в неподвижности и неизменности» [15, с. 42]. Принципиальным отличием и силой кинематографа, выстраивающегося на основе той же самой категории, Андреем Тарковским понимается то обстоятельство, что «время берется в реальной и неразрывной связи с самой материей действительности, окружающей нас вседневно и всечасно» [15, с. 42].

Следствием данной гипотезы явилось сравнение режиссера со скульптором, подобно которому он отсекает все лишнее из «глыбы времени», «охватывающей огромную и нерасчлененную совокупность жизненных фактов» [15, с. 43]. Естественно, это требовало нового отношения к монтажу – если не отрицания, то, как минимум, существенной корректировки теории, разработанной Сергеем Эйзенштейном и другими мастерами 1920-х годов, где тот понимался как домини-

рующий (формо-, ритмо- и смыслообразующий) элемент в процессе создания фильма. Напротив, именно монтаж, причем как традиционный, так и внутрикадровый, исполняет, по Тарковскому, подчиненную функцию, приводя к удручающему результату в том случае, если вступает в противоречие с давлением времени, создающим «напряженность или, наоборот, «разжиженность» в кадре», из-за чего, в частности, невозможно сочленение кусков разной условности [20, с. 90]. Отсюда – критика и рецидива «великого немого» (пример с «параллельным» монтажом), и так называемого «поэтического кино», стремящегося оперировать аллегориями и символами, рождая «вычурность и манерность» [15, с. 46]. А равно – скепсис в отношении некоторых эффектных приемов вроде полиэкрана или расфокусированного изображения при воссоздании снов и видений. По той же самой причине основным (если не единственно продуктивным) методом оказывается, по Тарковскому, прямое, непосредственное наблюдение над уникальным в своем роде фактом, вплоть до натуралистичности, а в отношении персонажей – до скрупулезного следования знаниям о человеке, что уподобляет художника-кинематографиста «не только специалисту психологу, но и специалисту психиатру» [15, с. 52].

Едва ли требуется приводить свидетельства того колоссального влияния, которое идея «запечатленного времени» оказала на кинопроцесс – если не прямо, то опосредованно, благодаря тому, как была применена на практике самим Андреем Тарковским и теми режиссерами, что оказались (неважно, осознанно или нет) его последователями или единомышленниками. Подавляющее большинство выдающихся кинопроизведений, появившихся вплоть до недавнего времени, не вступало в противоречие с концепцией, напротив, способствовало развитию, более тонкому и углубленному пониманию и применению ее основных принципов. Причем это в целом относится и к наиболее, пожалуй, спорному выводу, сделанному Андреем Тарковским: «Одна из очень серьезных и закономерных условностей кинематографа заключается в том, что экранное действие должно развиваться последовательно, несмотря на реально существующие понятия одновременности, ретроспекции и прочее» [15, с. 48]. Более того, «для того чтобы передать одновременность и параллельность двух или нескольких процессов, неизбежно приходится приводить их к последовательности, передавать их в последовательном монтаже» [15, с. 48].

Данный постулат прямо вытекает из гипотезы, высказанной Андреем Тарковским, опиравшимся на общефизические представления о том, что есть время – всеобщая форма смены явлений, чьим неотъемлемым свойством является необратимость. Отсюда – последователь-

ность в развитии действия, от которой, вообще говоря, никуда не деться (объективно), даже прибегая к ретроспекции, параллельному развертыванию событий и иным ухищрениям субъективного плана, то есть относящимся к сознанию автора, в первую очередь – его воле. Отнюдь не в опровержение, но в подтверждение этого можно указать на художественную структуру таких картин, как «День начинается» (1939) Марселя Карне (применение ретроспекции) и его же «Вечерние посетители» (1942) (введение магического пространства в тот момент, когда время останавливается, и миг обретает длительность), «Гражданин Кейн» (1941) Орсона Уэллса (реконструкция прошлого, оставшаяся намеренно незавершенной), «Расёмон» (1954) Акиры Куросавы (изложение разных, причем взаимоисключающих точек зрения, на произошедший инцидент).

Таким образом, в процессе не просто эволюции, но и самоосмысления кинематографа концепция словно подвела итог определенному этапу его развития, отразив процесс (а наверное, и поспособствовав этому процессу!) мучительного избавления режиссеров от власти события как базисного, основополагающего элемента фильма. Андрей Тарковский указал на более фундаментальную составляющую природы данного вида искусства – время, запечатлеваемое (консервируемое) и затем воспроизводимое сколько угодно раз. (Отметим мимоходом, что самым слабым местом статьи является неупоминание второй стержневой категории, пространства; это, вероятно, показалось автору чересчур очевидным, но в таком случае – если уж быть последовательным до конца – возникает некоторый перекосяк, как будто длительность как свойство материи не равноценна, а намного важнее протяженности.) Воспроизводимый на экране факт, как его трактует Андрей Тарковский, отнюдь не равнозначен событию в понимании приверженцев традиционной повествовательной кинодраматургии, не сводится к нему. Этот самый, неповторимый, уникальный в своей конкретности факт, попавший в объектив камеры, есть необходимое условие для создания экранного события (и также – вечного, невыразимого, всего того, что остается за кадром). Если несколько упростить, событие как бы само собой, последовательно вырастает из факта (одновременно и состоящего из многих отдельных достоверных деталей, и заполняющего собой общую атмосферу, создавая давление), проходя проверку в сознании зрителя.

Концепция представляется завершенной, прекрасно раскрывая природу кинематографа. Тем не менее ее рамки оказались со временем тесны. Многие фильмы, увидевшие свет в последние годы, невозможно проанализировать адекватно, не расширив предложенную

идею. Именно расширив, а не отринув на корню, – как это часто случается в истории, истина, казавшаяся абсолютной, оказывается рано или поздно относительной, то есть верной лишь при определенных условиях. Но все же остается истиной!

Далее сформулируем гипотезу, которая и позволяет, на мой взгляд, адекватно проанализировать произведения повествовательного кинематографа в его новейшем виде.

Формулировка гипотезы.

Авторы произведений повествовательного кинематографа в том виде, который это явление приняло в последние годы, выстроили концепцию фильма, исходя из представлений о более широких возможностях художественного освоения пространства и времени, а также – о сознании, воспринимающем явления материального мира. В качестве объекта рассмотрения наибольший интерес представляют возможности, оказавшиеся доступными кинематографистам с открытием принципа нелинейности, который пришел на смену (на практике, впрочем, существуя параллельно) прежнему, последовательному, подчиненному четкой логической цепочке – словом, «линейному» развитию сюжета.

Особо подчеркнем, что это послужило лишь базовой предпосылкой, и самими режиссерами используется только как средство; ведь, допустим, и Андрей Тарковский вовсе не призывал режиссеров сосредоточиться на времени как объекте исследования, указывая, напротив, каким образом можно и нужно восходить к факту. Спектр затрагиваемых кинематографистами проблем (и как следствие – тем и жанровых приемов) чрезвычайно широк, тем самым лишний раз доказывая важность принципа нелинейности.

Приведенная гипотеза позволяет лучше постичь содержание фильма, увиденного в новом ракурсе, выявив всю глубину и многообразие смыслов и эстетического звучания произведений, которые неразрывно связаны с его строением, структурой. Художники рубежа XX и XXI столетий не удовлетворялись стереотипными, устоявшимися кинематографическими схемами, не позволяющими адекватно (художественными средствами) отобразить сложную конструкцию авторского замысла, следующего за меняющейся действительностью и развитием культуры, стремящегося ее, действительность, осмыслить.

В ряде таких фильмов авторы использовали различные трансформации пространства и времени одновременно, стремясь при этом к обновлению сюжета. Данный принцип позволил преодолеть поступательную однонаправленность линейной, то есть одномерной, последовательности экранного действия. В части из них реализованы срав-

нительно простые варианты нелинейной конструкции – это, как я их назвал, условно новеллистические кинокартины. Далее можно поместить «ранние» работы, в которых («Славное потустороннее» (1997) Атома Эгояна, «Обещание» (2001) Шона Пенна и другие) авторы брали за основу одно глобальное событие, поначалу воспринимаемое с точки зрения конкретного персонажа. В конечном итоге же, благодаря дополнительному обстоятельству или неожиданному ракурсу, оно реконструировалось нелинейно, будучи интерпретированным словно на основе иной (но, по уверениям автора, объективной!) системы отсчета, где пространство и время обретали другие физические параметры. В результате реальная последовательность, на которой настаивал в своей статье Андрей Тарковский, если и не разрушалась, то обогащалась новыми качествами, вследствие чего, в частности, диалектически «снялось» противоречие между понятиями последовательности и одновременности. Вскоре режиссеры, начиная с картины «Перед дождем» (1994) Милчо Манчевского, усложнили задачу, постаравшись представить события в трех разных ракурсах, благодаря чему возникла новейшая форма экранного триптиха, где отдельные сегменты, поначалу воспринимающиеся зрителем как независимые, оказываются накрепко связанными друг с другом. Наконец, наиболее характерными в этом отношении представляются работы («Бочка пороха» (1998) Горана Паскалевича, «Магнолия» (1999) Пола Томаса Андерсона, «Город Бога» (2002) Фернанду Мейрельяса), где количество таких точек зрения увеличено сразу во много раз, теоретически – до бесконечности.

Вместе с тем наличествуют и альтернативные варианты решения данной проблемы, когда кинематографисты опирались на принцип нелинейности лишь частично.

В первую очередь это произведения, в которых воссоздание пространства не претерпевало никаких изменений по сравнению с традиционными подходами, но временем – художник распоряжался достаточно «произвольно». Ключевой фигурой здесь оказывается Квентин Тарантино (обретший множество имитаторов и продолжателей), чьи фильмы «Криминальное чтиво» (1994) и «Убить Билла» (2003–2004) воспринимаются наиболее яркими образчиками такой структуры. Но не менее важными и плодотворными представляются ленты «Беги, Лола, беги» (1998) Тома Тыквера, «21 грамм» (2003) Алехандро Гонсалеса Инарриту и особенно «Инсценировка» (1993) Джона Джоста.

В том, что касается манипуляций пространством (при условии, что время «зафиксировано»), то здесь наиболее эффективные по воздей-

ствию эксперименты связаны, в первую очередь, с именем Михаэля Ханеке, разработавшего непротиворечивую, законченную концепцию оперирования данной категорией, исходя из ее «нелинейности». Другие, в целом, на мой взгляд, менее удачные варианты предложили Ульрих Зайдл в «Собачей жар» (2001), Питер Гринуэй в «8 1/2 женщинах» (2005), Хулио Медем в «Лючии и сексе» (2001), Майк Фиггис во «Временном коде» (2000), а также – создатели серии фильмов про так называемую «виртуальную реальность». В то время как «Амели» (2001) Жана-Пьера Жёне, «Хрусталёв, машину!» (1998) Алексея Германа, «Догвилль» (2003) Ларса фон Триера и (в меньшей степени) фильмы Алексея Балабанова, напротив, нельзя не признать удавшимися и даже уникальными.

Кроме того, существуют работы, авторы которых, не ограничиваясь возможностями трансформаций пространства и времени как объективных явлений, сосредоточили внимание на субъективных особенностях процесса восприятия. Но и в данном случае построение сюжета приобретает нелинейный характер, вступая в противоречие с традиционными представлениями о его, сюжета, последовательном развитии. Нелинейность возникает и здесь. Между прочим, эволюция данного способа сюжетосложения прослеживается лучше всего. Она проявлена почти в чистом виде, начиная с «Прирожденных убийц» (1994) Оливера Стоуна, как бы подытожившего весь накопленный предшественниками опыт, и «Обычных подозреваемых» (1995) Брайана Сингера, и включает такие названия, как «Открой свои глаза» (1997) Алехандро Аменабара, «Бойцовский клуб» (1999) Дэвида Финчера, «Олдбой» (2003) Чан Пак-ука и т.д., а условно завершается – фильмами Дэвида Линча «Затерянное шоссе» (1997) и «Малхолланд Драйв» (2001).

Наконец, резко выделяется небольшая группа работ («Куб» (1997) Винченцо Нэттали, «Звонок» (1998) Хидэо Накато, «Арарат» (2002) Атома Эгояна), доводящих этот способ до своего логического завершения, на новейшем этапе развития культуры возвращающихся, по существу, к постулатам агностицизма.

В завершении важно также отметить тот факт, что стали в немалом количестве появляться и жанровые, коммерческие фильмы, создатели которых поставили эффектные приемы и способы сюжетосложения на поток, пользуясь открывшимися возможностями в производстве занимательных картин для массового зрителя, адаптируя восприятие широкой аудитории к сложным экранным построениям.

Литература

1. Базен, А. Эволюция киноязыка [Текст] / А. Базен // Вопросы кинодраматургии. – 1965. – № 5. – С. 311–325.
2. Барт, Р. Мифологии [Текст] / Р. Барт. – М. : изд-во им. Сабашниковых, 1996. – 310 с.
3. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе [Текст] / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики – М. : Художественная литература, 1975. – С. 234–407
4. Вайсфельд, И. В. Кино как вид искусства [Текст] / И. В. Вайсфельд. – М. : Знание, 1983. – 144 с.
5. Вайсфельд, И. В. Сюжет и действительность [Текст] / И. В. Вайсфельд // Вопросы кинодраматургии.– 1965. – Вып. 5. Сюжет в кино. – С. 13–45.
6. Вертов, Д., Статьи, дневники, замыслы [Текст] / Д. Вертов. – М. : Искусство, 1966. – 320 с.
7. Гранберг, Ан. Превращения второго плана [Текст] / Ан. Гранберг // Вопросы кинодраматургии. – 1965. – Вып. 5. Сюжет в кино. – С. 191–207.
8. Громов, Е. С. Постмодернизм: теория и практика [Текст] / Е. С. Громов, Н. Б. Маньковская. М. : ВГИК, 2002. – 135 с.
9. Дёмин, В. П. Фильм без интриги [Текст] / В. П. Дёмин. – М. : Искусство, 1966. – 220 с.
10. Зоркая, Н. М. Несколько слов в защиту старых сюжетов [Текст] / Н. М. Зоркая // Вопросы кинодраматургии. – 1965. – Вып. 5. Сюжет в кино. – С. 94–111.
11. Кант, И. Критика чистого разума [Текст] / И. Кант. – М. : Мысль, 1994. – 591 с.
12. Лотман, Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики [Текст] / Ю. М. Лотман. – Талин : Ээсти раамат, 1973. – 140 с.
13. Словарь терминов Тартуско-Московской семиотической школы [Текст]. – Тарту : Тартуский университет, 1999. – 480 с.
14. Строение фильма. Некоторые проблемы анализа произведений экрана [Текст] : сб. статей / сост. К. Э. Разлогов. – М., 1984. – 279 с.
15. Тарковский, А. А. Запечатленное время [Текст] / А. А. Тарковский // Искусство кино. – 2001. – № 12. – С. 40–55.
16. Тарковский, А. А. Лекции по кинорежиссуре. Сценарий [Текст] / А. А. Тарковский // Искусство кино. – 1990. – № 7. – С. 105–122.

17. Тарковский, А. А. Лекции по кинорежиссуре. Замысел и его реализация [Текст] / А. А. Тарковский // Искусство кино. – 1990. – № 8. – С. 103–113.
18. Тарковский, А. А. Лекции по кинорежиссуре. Замысел и его реализация [Текст] / А. А. Тарковский // Искусство кино. – 1990. – № 9. – С. 101–108.
19. Тарковский, А. А. Лекции по кинорежиссуре. Монтаж [Текст] / А. А. Тарковский // Искусство кино. – 1990. – № 10. – С. 83–91.
20. Тарковский, А. А. О кинообразе [Текст] / А. А. Тарковский // Искусство кино. – 1979. – № 3. – С. 80–93.
21. Фрейлих, С. И. О стиле в кино [Текст] / С. И. Фрейлих. – М. : Знание, 1987. – 52 с.
22. Шатерникова, М. С. «Крепкий» и «ослабленный» сюжет [Текст] / М. С. Шатерникова // Вопросы кинодраматургии. – 1965. – Вып. 5. Сюжет в кино. – С. 75–93.
23. Шкловский, В. Б. За 60 лет: работы о кино [Текст] / В. Б. Шкловский. – М. : Искусство, 1985. – 573 с.
24. Шкловский, В. Б. Наша анкета [Текст] / В. Б. Шкловский // Вопросы кинодраматургии. – 1965. – Вып. 5. Сюжет в кино. – С. 294–300.
25. Эйзенштейн, С. М. Монтаж [Текст] / С. М. Эйзенштейн. – М. : ВГИК, 1998. – 193 с.

АСПЕКТНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОЛОПАНОВА О. Ю.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Сегодня целый ряд педагогов-исследователей, чьи размышления и стали основой для нас в изложении содержания данного раздела работы (Д. Б. Кабалевский, А. А. Мелик-Пашаев, Б. М. Неменский, В. Г. Ражников и др.), убеждены в том, что у подлинно научной дидактики должны быть две стороны: рационально-логическая и эмоционально-образная. Конечно, согласиться с такими идеями, могут далеко не все, считая, что если есть художественная педагогика и дидактика, то почему не быть и «религиозной», «военной», «правовой», «сельскохозяйственной»? Сторонники этого взгляда боятся того, что

появляющиеся за последнее время самые разные «педагогики» начнут, как выразился В. В. Краевский, «разбегаться как тараканы», в чем, разумеется, и состоит опасность их «размножения».

На наш взгляд это опасение верно, но его вряд ли можно считать оправданным по отношению к той области педагогики, которая ведет к познанию искусства. Конечно, если считать художественную (эмоционально-образную) дидактику средством «выращивания» профессионала в искусстве, как если бы речь шла об образовании агронома или офицера, то рационально не ставить вопроса о том, что это развитие, как и научное, нужно всем, независимо от профессии. Но тогда встанет вопрос: какая иная область человеческой деятельности способна более, чем эта, или хотя бы наравне передавать эмоционально-ценностный опыт? А данный опыт действительно менее «видимый», а порой и вовсе «невидимый».

Как, например, измерить уровень передачи этого человеческого опыта? Какими воспользоваться единицами или тестами, дающими гарантию полной объективности критериев? В знаниях и навыках – все проверяемо. Но как быть с тем, что этому жесткому «замерению» не поддается? Здесь, как мы считаем, есть о чем задуматься. Очевидно, что педагогика должна многое переосмыслить в своих критериях, в подходах к роли образования в передаче социокультурного опыта и не бояться вступить на путь признания правомочности не только рационально-логического, но и эмоционально-образного познания мира. А в этом познании все, или почти все, – иное.

Для нас совершенно ясно, что поставить в один ряд с художественной все конкретные педагогики – дело непродуктивное. Ведь и последние пользуются как рационально-логическими, так и эмоционально-образными средствами передачи своего опыта (что, например, будет, если из военного обучения изъять патриотическую литературу, музыку другие искусства?). А что будет с религиозным воспитанием, если от него «отломить» искусство слова (Библию – книгу книг), архитектуру (храм), музыку, живопись, скульптуру, слышимую и видимую в храме – как тогда, через что будет священник передавать свой опыт Веры?

Б. М. Неменский убежден в существовании не многополюсных, а двухполюсных дидактик со многими градациями использования их аспектов: в точных науках проявляется острее всего специфика рационально-логического познания с особыми формами выявления итогов передачи опыта, а в искусствах (литература, музыка, пластические, синтетические искусства) преобладает своеобразие эмоционально-образного познания. Разумеется, ни в одной человеческой деятельности в абсолютной, стерильной чистоте эти формы не присутствуют. Это – полюса, меж-

ду которыми находится все многообразие реальных процессов познания. Но для четкости понимания все же стоит попытаться представить себе такой «идеальный» вариант – ведь и любая наука развивается на основе использования идеальных моделей.

Педагогике, мы полагаем, еще предстоит до конца осознать специфику эмоционально-образного познания мир, но уже сейчас имеется возможность обсудить вопрос о том, каковы же особенности содержания социального опыта искусств, поскольку именно здесь и коренятся неповторимые возможности этой сферы познания и формы мышления.

Самое главное заключается в том, что у искусств иной, нежели у точных наук, объект (предмет) познания. Предметом познания наук является объективная реальность, итогом познания – закон, формула и т.д. Если результат эксперимента неповторим, если он субъективен, то его не признают научным. Наука – сфера объективного знания при всей его относительности. Искусство же, наоборот, – сфера субъективного. Создать заново работы Рембрандта или Достоевского никто не сможет, а в копиях, как известно, открытия искать сложно. Ведь субъективная сфера познания именно такова потому, что сам предмет познания субъективен. Это не объективная реальность, а личностное отношение к ней человека.

Вполне понятно, что согласиться с возможностью такого «неточного познания» трудно. Но ведь человечество за долгие годы своего существования выработало для освоения этой сферы особую форму мышления – художественно-образную и разработало весь ее арсенал, особый инструментарий выражения итогов познания и неповторимый путь передачи опыта. Печалит, как не раз говорили педагоги – художники (А. А. Мелик-Пашаев, Б. М. Неменский и др.) лишь то, что как сама сфера, так и ее арсенал не включались в педагогическую науку. Дидактика не просто не учитывает «второго полюса магнита», но и не верит в его существование. Вот почему в практике образования господствовала долгое время (да и сейчас дает о себе знать) дидактика, связанная лишь с рационально-логическим познанием мира.

Между тем, гуманитарные науки – звено промежуточное, где достаточно убедительно и доказательно можно «обосновать» самую разную «веру». Разве не об этом говорит отечественная история XX века – парадоксальное свидетельство «непредсказуемости прошлого»?

Обращаясь к искусству, мы имеем дело с особым предметом познания, где важен не реальный факт, материальный объект или природное явление, а человеческое личностное отношение к ним. Необходи-

димом понимать, конечно, что личностное, субъективное здесь тоже относительно.

М. М. Пришвин очень точно говорил, что искусство развивает «родственное внимание» – и в этом его суть и сила. Рациональному мышлению – ныне оно господствует в форме мышления технократического – такой подход чужд. Проблемы совести, душевности, человеческого достоинства, сопричастности всему живому и неживому ему не свойственны – это не его функция. Наверное, никто не усомнился, что в искусствах авторы выражают итоги своего познания в форме образов, что, нереально сделать в науке. Искусствоведческое, философское эссе все же больше литература, чем наука, хотя в самих этих науках есть формы точного, понятийного, научного выражения мысли.

Этот момент – разность выражения итогов познания в науках и искусствах – очень важно осознать в педагогике, чтобы сделать следующий шаг к утверждению прав художественной дидактики на совершенно иную, чем в науках, форму передачи опыта. Ведь тогда и появится возможность говорить об истинной педагогике «по Любви», «по Совести», о педагогике «в обрамлении Красоты чувств, мыслей и человеческих отношений».

В художественной дидактике можно выделить две опорные точки, которые принципиально отличают ее от дидактики научного познания: иной объект (предмет) познания и иной путь, средства передачи опыта этого познания. Предмет – отношение ко всем явлениям жизни. Субъективный, естественно, предмет. И столь же субъективный путь передачи – личностное проживание. Заменить этот феномен в познании искусства не могут никакие знания и умения. Сначала, как подчеркивает Б. М. Неменский, между человеком и произведением искусства должна проскочить «искра», но если этого не произошло, значит и передачи информации (эмоционально-ценностной) не произошло. И контакт с искусством тогда окажется просто бесполезным.

Естественно, проживанию, сопереживанию нужно учить, а сделать это отнюдь не легче, чем развивать способности логического мышления.

Нужно четко понимать, что сфера эмоционально-образного мышления, сфера искусства ни в коем случае не приемлет декретирования правил, принципов того или иного мировосприятия. Искусство занимается совсем другим, оно делает гораздо более значимую для нравственного формирования личности работу, оно приобщает нас к огромному человеческому опыту поисков нравственных ценностей, к находкам, к ошибкам (часто и к трагическим), к вечной непохожести этих поисков от века к веку, от народа к народу, от одной общественной

группы к другой. И тот, кто этого не понимает, не способен понять и связей искусства с миром нравственных ценностей человека.

Педагогический потенциал искусства состоит в том, что оно очеловечивает не назиданием, оно не дает рецепта правильного поведения, но открывает путь к освоению людского опыта восторга и презрения, любви и ненависти – для поисков сегодняшних, «сугубо личных» критериев нравственного и безнравственного. К этому надо добавить и то, что искусство способно развивать фантазию, творческую потенцию, музыкальный слух, колористическое, пространственное композиционное мышление и многое другое, что входит в арсенал художественного мышления как такового. Для нашего общества (а может, и для всего человечества) искусства необходимы сегодня во всех сферах образования ради своей основной, ведущей функции в жизни людей – формирования эмоционально-ценностных критериев личности как стимула действий, как ощущения «смысла жизни».

Подчеркнем особо: не просто знания, а именно ощущения смысла и форм своего отношения к явлениям жизни. Необходимо привыкнуть к тому, что у педагогики, очевидно, нет и не будет более мощного средства достижения этой цели. Думается, правы специалисты, утверждающие, что сегодня мы находимся на этапе перехода от господства техногенной цивилизации к цивилизации антропогенной, от культа машин к культу человека, таким образом заботясь о его выживании. Сегодня как никогда ранее требуется утвердить в педагогике права обеих исторически сложившихся форм мышления за счет соответствующего им содержания образования и адекватных им форм передачи опыта, а значит, признания существования основ рационально-логической и эмоционально-образной дидактики как двух полюсов единой научной дидактики.

Художественное образование, или образование посредством искусства сегодня можно рассматривать как вариант реализации актуальной для педагогики постиндустриального общества идеи синтеза альтернативных образовательных тенденций, представленных в современных научно-практических исследованиях как «крайности». Переосмысление «крайностей» с позиций искомого синтеза сосредоточивает на истоках и результатах репродуктивного и продуктивного подходов к обучению и вероятных приоритетах и перспективах их синтеза в художественном образовании. При этом вполне закономерна необходимость уточнения его содержания и форм в проекции на специфическую дидактику посредством искусства. Это, в свою очередь, обязывает к корректированию некоторых позиций по отношению к культу-

ротворению в образовании, а, следовательно, личностному и профессиональному аспектам самоосуществления в нем.

Уточним еще раз, что понятие «художественное образование», или «образование посредством искусства», содержит два многомерных, информационно насыщенных смысловых блока: искусство и образование. Как один, так и другой заключают репродуктивный (сохранение памяти культуры), так и продуктивный (наращивание памяти культуры) потенциал осмысления. Вопрос не в предпочтительности одного способа освоения другому, а в поиске оптимального способа их соотнесенности, что и предстоит выявить как теоретическое, методологическое и технологическое основание синтеза.

Имея достаточное количество традиционно-классических автономных пониманий, искусство и образование именно в своем пересечении производят спектр инновационных синтезов, обозначенных как «педагогика искусства», «познание искусством», «искусство как метапредмет», «полихудожественное развитие школы», «художественно-синкретический метод» и т. п. Содержание приведенных пониманий ориентировано на приобщение искусства (как мастерства) к педагогическому процессу, интегрированному на уровне целостности.

Это означает, что на всех уроках искусства стержневой должна быть единая художественная деятельность – общение с искусством и его авторами, с целеполаганием в виде «человека как произведения искусства», который должен стать автором своего мифа жизни, работающим над своим образом искусно, мастерски, творя свою целостную картину мира. Положение об интегрировании на уровне целостности и признания авторских прав на нее, не вызывает возражений представляется попыткой выйти за пределы «общения с искусством и его авторами» в жизнь, то есть через формирование вкуса к жизнедеятельности («жизне-искусству» по Э. Фромму) или собственного опыта отношений, поисков сегодняшних «сугубо личных» критериев нравственного и безнравственного.

Сегодня проблема как раз и состоит в следующем: как ресурсы целостности в искусстве, которые не исчерпываются его эстетико-воспитательной образцовостью, обратить в действующий и пока невостребованный педагогикой источник – инструмент особой художественной дидактики. Тогда идея искусства как культуры нравственного образования человека, интегрируемая с его формами («языками») как ее многофункциональными пластическими решениями (в живописи, музыке и т.д.), составит органическое целое с формой искусства – образом как универсальным основанием культуры мышления (и не только художественного).

Изучение инноваций по интегрированию, в частности научно-исследовательского подхода Л. В. Макмак, дает возможность заключить, что искусство в образовании оказывается функциональным как эмоционально-нравственная, оценочно-критериальная система «опытов» человекостановления. Тогда как целостность (процесс) образотворческого опыта традиционно распределена на специализированные «языки» искусства, исключенные из дидактики по принципу резкого размежевания дидактических позиций в преподавании наук и искусств, которые отнюдь не идентичны, скорее – контрастны. Целостность, следовательно, по-прежнему остается локальной функцией искусства в образовании как духовной культуры сопереживания (чувств, отношений и т.д.).

Специалисты подчеркивают, что если искусство есть способ уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни, что коренным образом опровергает взгляд на искусство как на «украшение» (Д. Б. Кабалевский, Б. М. Неменский), то его технологический ресурс может быть обозначен как ключ к уравниванию репродуктивного и продуктивного, личностного и профессионального, конечного и бесконечного, эталонного и уникального, повторяемого и неповторимого.

Предположение о преимуществах художественного образования («педагогика искусства») в области достижения эффекта целостности и непрерывности следует изучить в парадигме некоторых новейших научно-педагогических исследований. По сути своей они совпадают с устремлениями образования посредством искусства. Суть выражена в попытках «сгруппироваться» внутри свойственного современному образованию «многознания» путем отработки механизмов защиты от информационно-технократического дискомфорта.

Высокой продуктивностью в этом плане отличается концепция о многомерной педагогической реальности, разработанная А. А. Остапенко, ведущие идеи которой (положения непрерывности и концентрированности) находятся в русле очерченной нашей работой проблематики, а поэтому заслуживают специального внимания. Не углубляясь в суть данной концепции, отметим, что понимание непрерывности развернуто здесь в антиномичный принцип разумного баланса, примиряющего крайности в виде «педагогика – науки» и «педагогика – искусства», допуская антиномичное соединение в педагогике «рационализма науки и чувственной импровизации искусства».

Если образование есть непрерывный самовозрастающий процесс преобразования образов человека и мира, то художественное образова-

ние есть процесс технологического осмысления непрерывности и целостности преобразования, осуществленного на базе взаимопроникновения самых различных (естественнонаучных и гуманитарно-эстетических) пластов культуры.

Педагогическое содержание художественного образования – это художественно-творческая содеятельность педагога и ученика, направленная на преобразование их внутренней духовной культуры. В качестве базового компонента содеятельности педагога и ученика в данной сфере выступает художественный образ, его главное свойство – процессуальность.

Музыка как искусство сотворенное духом человеческим устремляет познающего к сущностным основам Бытия, к проникновению в область «невидимого», где царствует «творящий Дух» (Н. А. Бердяев), где человеческое «Я» обретает единство мира и воплощается в энергиях Истины, Добра и Красоты. Можно ли до конца раскрыть Тайну Музыки как Духовной педагогики? Вряд ли, поскольку любая Тайна по своей сущности недоступна.

Прислушаемся к одному из высказываний В. В. Налимова по этому поводу: «И если кто-то объявил, что он схватил тайну, то просто значит, что он перестал ее искать.... И если в один прекрасный день мы поймем, что наука, в ее познавательной устремленности, оказывается направленной (и в этом ее парадокс) не только на познание Мира, сколько на расширение и углубление незнания его, то это и будет означать, что реальность науки начнет быть ценной для нас не только как средство овладения Миром, но и как путь к осознанию его непостижимого величия».

Анализ специфических свойств самого музыкального искусства, особенностей общения с ним позволяет «предметно» и обоснованно ответить на вопрос: что дает право называть искусство «педагогикой невидимого». Эти свойства или, как их определил А. А. Мелик-Пашаев, «тайны музыки», как раз и наделяют эту область, реальный образовательный процесс художественностью и диалогичностью, причем, не в силу каких-то деклараций, а естественным путем, по «воле» самой природы искусства.

Есть и другая сторона, которая позволяет говорить об уникальной силе искусства и рождающейся в родстве с ним «педагогики невидимого». Поясним это подробнее.

Как известно, во все времена основной, системообразующей функцией образования (как единства обучения, воспитания и развития) в каждом обществе была передача молодым поколениям социокультурного опыта, накопленного человечеством. В различных об-

ластях современной науки утвердилось положение о том, что человек становится той или иной личностью именно в меру овладения культурно-социальным опытом. На это ориентирована и педагогика, получившая представление об этом опыте как совокупности четырех элементов: опыт знаний, опыт навыков и умений, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

Последнее, как подчеркивает Б. М. Неменский, было совершенно новым в педагогике, которая, оказалась сама абсолютно неподготовленной к такому расширению своих функций. Да и сегодня, по мнению педагога-художника, она в полной мере не видит, не понимает, что в человеческом опыте всегда была особая область деятельности и познания мира как бы всей историей развития человечества нацеленная на формирование эмоционально-ценностного отношения к миру – это искусство. Ни одна иная область деятельности не способна заменить ее в решении данной проблемы. Однако, далеко не все специалисты согласны с этим: для решения этого вопроса им, по выражению Б. М. Неменского, все также «мерещатся» особые учебные предметы и прежде всего – научные. Но ведь испокон веков для этого существовала и существует особая область познания и деятельности – область искусства, область, нацеленная именно на формирование эмоционально-ценностного отношения к миру со своей спецификой содержания и передачи социокультурного опыта.

Сегодня необходимо утвердить в педагогической науке понимание существования этой сферы познания жизни – художественной и осознать, что никакими, даже самыми близкими к искусству научными учебными дисциплинами эту сферу не заменить. Если мы действительно хотим в системе общего образования решать эту задачу, то должны согласиться, что есть и другая ипостась дидактики – дидактика художественная, ибо содержание и методы преподавания предметов искусства не могут быть такими же, как в науках – иначе происходит профанация этой области познания. Такая позиция еще вызывает возражение, хотя для деятелей искусства, всегда имевших дело с этой стороной дидактики, ее неприятие многими учеными выглядит парадоксально.

Вполне понятно, что «проникновение искусства» в педагогику посредством механизмов самого искусства – процесс, который вряд ли может когда-либо завершиться. Ведь данные области человеческого Духа безграничны. Они – воплощение тайн и загадок, присущих человеку и окружающему его миру. Этим искусство и педагогика сильны уже сегодня, но эта сила значительно умножится, если их проникновение друг в друга увенчается гармонией Смыслов, если они станут друг

для друга «обертоном» в утверждении гуманистических идеалов современного образования.

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЙ ВЫБОР ПОШАГОВЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ПЛАНИРОВАНИИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

АКИМЕНКО В. М.

*г. Ставрополь, Ставропольский государственный
педагогический университет*

С первых лет обучения студенты должны втягиваться в исследовательскую работу. А для этого нужна и важна специальная научная подготовка. Данное положение предопределяет необходимость творческого поиска новых, более эффективных способов организации учебного процесса в высшей школе, который должен быть рассчитан на всемерное развитие самостоятельности студентов, их активное вовлечение в учебный процесс в качестве полноправных субъектов. По мнению российских исследователей, современный образовательный процесс в вузе в значительной степени должен быть ориентирован на методы обучения через науку. Одним из таких методов, позволяющим дать полное представление об исследовательской деятельности, овладеть алгоритмом её проведения, является метод моделирования.

Проведя анализ исследований многих учёных по проблеме моделирования (В. А. Веникова, Б. А. Глинского, Б. С. Грязнова, Б. С. Дынина, К. Е. Морозова, В. В. Налимова, И. Новика, В. А. Штоффа и др.), нами были выделены основные особенности метода моделирования, которые, на наш взгляд, в основном проявляются в следующем:

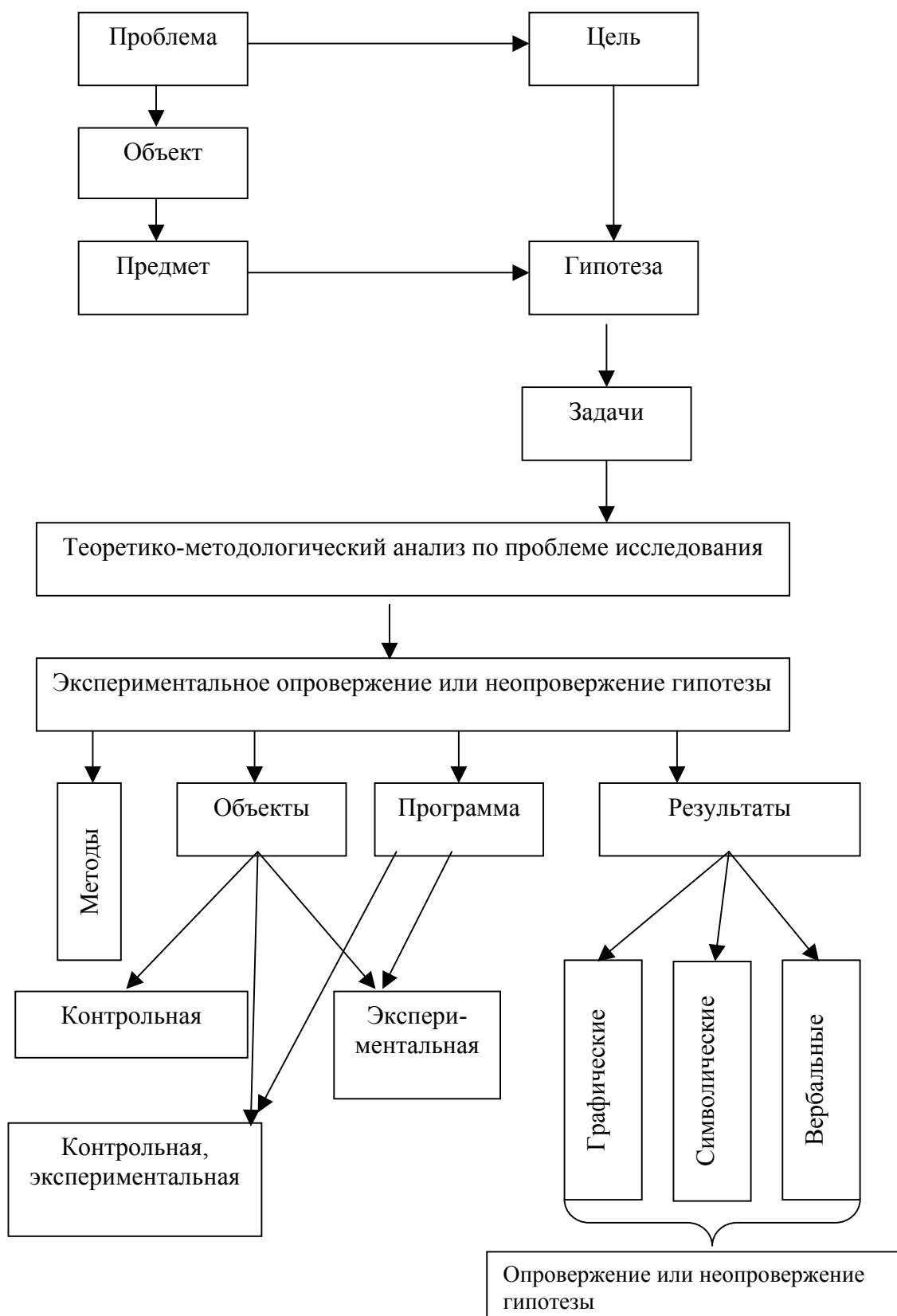
использование продуктов процесса моделирования – моделей как заменителя исследуемого объекта, как аналога оригинала, как объекта исследования и наглядное средство.

В ходе построения моделей студенты выявляют отношения, существующие между наблюдаемыми свойствами объектов и событиями, усваивают соответствующие категории и системы категорий, учатся предсказывать взаимозависимости событий и проверять эти предсказания. Поэтому применение моделирования при работе над дипломным проектом, при проведении эксперимента даёт возможность студентам представить «шаги» своих действий. Умение их

представить, смоделировать, улучшает понимание сути эксперимента, позволяет грамотно и правильно его провести. Студенты, при написании дипломной работы сталкиваются с проблемой выбора построения своего эксперимента. И здесь, перед ними открывается просто «море» возможностей, которое они могут использовать уже при изучении психолого-педагогической литературы, поэтому возникают закономерные вопросы: почему надо моделировать эксперимент и если надо, то какой путь выбрать?

В начале сделаем попытку и ответим на первый вопрос. Во-первых, при проведении психолого-педагогического исследования мы надеемся проверить теоретические предсказания. А как утверждает в своих исследованиях В. С. Швырёв, процессы развития теоретического знания, связываемые обычно в методологической литературе с применением метода моделирования, зачастую представляют собой конструктивные процессы использования онтологических схем в развивающейся дисциплине [3, с. 330]. Действительно, анализ тем дипломных проектов студентов 5-х курсов Ставропольского государственного института подтверждают данную мысль. Например, автор, научный руководитель дипломных работ (кафедра коррекционной педагогики) предлагает следующие темы: «Особенности фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития», «Формирование предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня», «Состояние сукцессивных функций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня», «Особенности деривационных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на примере суффиксальных субстантивов», и др. Далее, как утверждает А. Я. Данилюк, любое научное исследование основано на тех или иных теоретических моделях, поэтому моделирование психолого-педагогического эксперимента является необходимым условием правильных действий студента при его проведении [1, с. 149].

Научно-исследовательская деятельность студентов при работе над дипломным проектированием – это деятельность под руководством научного руководителя, преподавателя высшей школы, направленная на решение творческой, исследовательской задачи (проблемы) с заранее неизвестным решением и строится следующим образом: 1. Выдвижение гипотезы (гипотез); 2. Планирование исследования; 3. Проведение исследования; 4. Интерпретация данных; 5. Опровержение или неопровержение гипотезы (гипотез); 6. В случае опровержения старой – формулирование новой гипотезы [2, с. 13].



Моделирование эксперимента. Анализ представленной последовательности позволяет построить следующую модель проведения экспериментального исследования. Данная модель показывает чёткий план построения эксперимента: от выдвижения проблемы, до опровержения или неопровержения гипотезы.

Пошаговая модель построения эксперимента предельно проста, но она позволяет, во-первых, учесть все шаги эксперимента, во-вторых, не допустить ошибок при планировании эксперимента. Например, сколько брать групп, и какие для проведения исследования? Наиболее часто встречаемым вариантом является выбор двух групп в исследовании: контрольной и экспериментальной, которым создаются разные психолого-педагогические условия. Вариант с одной группой испытуемых, которые ставятся последовательно и в контрольные и в экспериментальные условия, реже используется, и в основном в тех случаях, когда нет возможностей сформировать две группы, или данная группа является уникальной (одарённые дети). Возможны и другие комбинации контрольных и экспериментальных групп, например, две контрольные и одна экспериментальная, но это уже частные случаи в психолого-педагогическом эксперименте. Или рассмотрим вопросы обработки результатов эксперимента. На наш взгляд наиболее удачно классификация представления результатов исследования дана В. Н. Дружининым: графическое, символическое и вербальное [2, с. 18].

Литература

1. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования [Текст] / А. Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону, 2000.
2. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология [Текст] / В. Н. Дружинин. – Питер, 2002.
3. Швырёв, В. С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании [Текст] / В. С. Швырёв. – М., 1978.

МОНИТОРИНГ КАК УСЛОВИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

БЕЛЯЕВА Е. В.

*г. Сочи, Научно-образовательный центр
Российской академии образования*

Реформирование российской системы высшего образования, осуществляемое в последнее десятилетие, обусловило потребность в создании единой объективной и общедоступной системы контроля и оценивания качества образования, его соответствия потребностям общества в квалифицированных специалистах для различных сфер социальной и производственной деятельности. Все это требует разработки достаточно точных, оптимальных по времени и материальным затратам измерителей уровня общенаучной и профессиональной подготовки студентов, отвечающих как требованиям государственных образовательных стандартов, так и потребностям общественной и профессиональной практики.

Наиболее полно система подобных измерителей отражена в понятии мониторинг (от лат. «monitor» – «напоминающий», «надзирающий»). В современном языке обозначает «наблюдение, оценку и прогнозирование состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека». В последние годы наблюдается тенденция к расширению его толкования с выходом за пределы экологической тематики, и оно становится, по сути, синонимом понятий «систематическое наблюдение», «оперативное наблюдение».

Понятие мониторинга в некоторых отношениях близко к таким распространенным общенаучным и педагогическим понятиям, как обратная связь, рефлексия, контроль, текущая аттестация. Не вдаваясь в анализ их соотношения, отметим, что мониторинг представляет собой более общее, существенно более развитое явление, в то время как перечисленные понятия обозначают лишь отдельные его аспекты, звенья, внешние проявления и частные случаи.

В настоящее время мониторинг в образовательной деятельности используется как средство получения информации для дальнейшей ее реализации в ходе инновационной управленческой и экспертной деятельности.

Образовательный мониторинг представляет собой систему сбора, обработки, анализа и хранения информации о функционировании педагогической системы, обеспечивающую непрерывное отслежива-

ние ее состояния, своевременную корректировку и прогнозирование развития.

В системе образовательного мониторинга осуществляется сбор информации анализ и формирование базы данных о деятельности подразделений и вуза в целом в обеспечении качества подготовки специалистов, а также организация экспертизы отчетов подразделений и вуза в целом.

Отсюда в функции образовательного мониторинга входит:

1. Экспертное оценивание результатов деятельности образовательной системы (инновационной, управленческой, организационной, образовательно-воспитательной, психологической, опытно-экспериментальной и т.д.) по всем аспектам ее функционирования.

2. Отслеживание результатов учебной деятельности студентов как по горизонтали (по всем учебным дисциплинам в течение семестра), так и по вертикали (на весь период обучения – на степени бакалавра, специалиста высшей квалификации, магистра).

3. Экспертиза уровня профессионально-педагогической квалификации профессорско-преподавательского корпуса вуза, а также качества управленческой деятельности администрации вуза.

4. Корректировка деятельности тех или иных звеньев функционирования образовательной системы вуза на основе данных мониторинга.

5. Прогнозирование развития высшего учебного заведения на основе данных, полученных в результате определенного этапа образовательного мониторинга.

6. Решение управленческих задач на основе контрольных и прогностических выводов, сформулированных в результате мониторинга, повышение качества решения организационно-управленческих задач.

7. Обслуживание опытно-экспериментальных педагогических исследований, проводимых в данном вузе, посредством проведения независимой экспертизы результатов опытно-экспериментальной работы каждого преподавателя, кафедры, проблемных исследовательских лабораторий.

8. Оценка инновационной деятельности вуза и ее эффективности.

Таким образом, основная задача мониторинга состоит в непрерывном отслеживании состояния учебного процесса.

В конечном итоге система образовательного мониторинга позволяет получить точную, объективную и сопоставимую информацию о сильных и слабых сторонах деятельности вуза и его подразделений

и на её основе своевременно корректировать эту деятельность и прогнозировать дальнейшее развитие системы.

Служба мониторинга может включать администрацию вуза и факультетов, заведующих кафедрами, председателей Учебно-методических комиссий факультетов, членов Научно-методического совета. По мере необходимости в неё можно включать любого преподавателя, а также сотрудников Центра информационных.

Источниками информации для системы образовательного мониторинга являются студенческие коллективы, преподавательский корпус вуза, управленческие органы, общественность данного образовательного региона.

Пользователями результатов мониторинга являются все субъекты управления образовательной системой, преподаватели, студенты, широкая общественность.

Результативность мониторинга предусматривает ряд условий:

- компетентность проверяющих;
- своевременная и точная информированность о положении дел в вузе;
- валидность и репрезентативность критериев оценки и диагностических методик;
- научная обоснованность, полнота, объективность, конкретность выводов, рекомендаций, предложений;
- действенность системы отслеживания, оказание своевременной помощи – методической и организационной;
- обобщение и распространение лучшего опыта работы.

По своей направленности, целям и задачам педагогический мониторинг можно представить как диагностику состояния и качества функционирования образовательной системы вуза.

Как и любая диагностика, мониторинг предполагает:

- во-первых, отбор тех направлений, по которым будет устанавливаться «диагноз», для чего должен быть составлен каталог аспектов функционирования образовательной системы, которые будут подвергаться исследованию и анализу;
- во-вторых, разработку критериев оценки каждого из аспектов и способов их измерений;
- в-третьих, проведение отслеживания качества функционирования образовательной системы вуза по каждому критерию;
- в-четвертых, обобщенный анализ полученных данных и принятие решения.

Система критериев в области качества состоит из двух обобщенных критериев:

1) как организация добивается результатов в области качества (возможности);

2) что достигнуто в области качества (результаты).

Возможности вуза (первая группа обобщенных критериев) оцениваются по пяти основным критериям:

- лидирующая роль руководства в организации работ по обеспечению качества подготовки специалистов;
- политика и стратегия в области качества подготовки специалистов;
- использование потенциала преподавателей, сотрудников, студентов для обеспечения качества подготовки специалистов;
- рациональное использование ресурсов;
- управление процессами обеспечения качества подготовки специалистов.

Результаты деятельности в области качества (вторая группа обобщенных критериев) оцениваются по четырем основным критериям:

- удовлетворенность работодателей (потребителей) качеством подготовки выпускников вуза;
- удовлетворенность преподавателей и сотрудников работой в вузе;
- влияние вуза на общество;
- результаты работы вуза.

В отличие от аттестации и самоаттестации, проводимых эпизодически, образовательный мониторинг предполагает последовательное отслеживание результатов деятельности системы высшего образования в течение продолжительного времени, позволяющее в сравнительном плане анализировать эти результаты. Практически любая диагностическая методика, разработанная для вуза, факультета, кафедры может быть с успехом использована и для образовательного мониторинга.

Образовательный мониторинг призван не только отслеживать результаты деятельности вуза и его подразделений, но и активно влиять на качество их функционирования, стимулируя педагогическое творчество, чувство ответственности и стремление к совершенствованию каждого студента, преподавателя, представителя администрации.

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

ИЛЬИНА А. В.

г. Челябинск, Челябинский машиностроительный техникум

В педагогических исследованиях последнего времени ученые все чаще обращаются к методу построения моделей, позволяющему объединить в педагогическом исследовании эмпирическое и теоретическое знание. При этом в философской и научно-педагогической литературе нет единой точки зрения на понятие «модель». Одной из них является понимание модели как такой мысленно представленной или материально реализованной системы, «которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте» [6, с. 19]. В этом случае моделирование, как производное от понятия «модель», используется для решения следующих задач: а) оптимизации структуры учебного материала; б) улучшения планирования учебного процесса; в) управления познавательной деятельностью студентов; г) управления учебно-воспитательным процессом в среднем специальном учебном заведении; д) диагностики, прогнозирования, проектирования обучения [5, с. 67].

В исследовании и организации педагогического процесса, направленного на формирование познавательной самостоятельности студентов среднего специального учебного заведения, мы выделяем следующие функции моделирования:

- познавательную, связанную с раскрытием сущности и содержания понятия «познавательная самостоятельность студентов среднего специального учебного заведения»;
- исследовательскую, включающую построение гипотезы исследования;
- теоретическую, вскрывающую системные связи, характерные для процесса формирования рассматриваемого качества личности студентов;
- технологическую, раскрывающую основные условия функционирования модели процесса формирования познавательной самостоятельности;
- нормативную, определяющую основы управления педагогической системой, задачей которой является формирование познавательной самостоятельности [1, с. 91].

Таким образом, построение модели представляет собой установление определенных отношений – аналогий между явлениями (процессами) на основе превращения более простого по структуре и содержанию явления (процесса) в модель более сложного. В этом случае осуществляется воспроизведение наиболее значимых для исследования характеристик некоторого объекта на специально созданном объекте – модели.

Проанализировав существующие типы моделей, мы пришли к выводу, что целям оптимизации учебно-воспитательного процесса при формировании познавательной самостоятельности студентов наиболее отвечает модель структурно-функционального типа. Для рассматриваемого типа модели характерно единство структурных и функциональных компонентов, обеспечивающих целостность педагогического процесса. Исходя из этого, разработанная нами модель отражает: системный состав элементов процесса; воспроизводящие элементы системы; характер связей между элементами системы; функции, выполняемые элементами и моделью в целом; условия функционирования педагогической системы.

Ядро модели процесса формирования познавательной самостоятельности студентов среднего специального учебного заведения составили идеи, лежащие в основе лично ориентированного, деятельностного, рефлексивного и интегративного подходов. Исходя из этого, разработанная нами модель отражает следующие аспекты:

- требования общества, предъявляемые к качеству профессиональной подготовки выпускника той или иной специальности, отраженные в Государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования;
- основные проблемы, стоящие перед преподавателем в процессе формирования познавательной самостоятельности студентов;
- педагогическое содействие в ходе изучения дисциплин различных циклов;
- содержание подготовки в виде теоретических знаний и технологии формирования познавательной самостоятельности студентов;
- критерии и уровни сформированности познавательной самостоятельности.

Исходя из этого, модель процесса формирования познавательной самостоятельности включает в себя четыре взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента:

- целеполагающий компонент;
- организационно-содержательный компонент;
- диагностико-результативный компонент;

– функциональный компонент.

Отметим, что содержательной основой предлагаемой модели является понятие «познавательная самостоятельность студентов среднего специального учебного заведения», которое по своей сути является интегративным качеством личности и в котором взаимосвязаны мотивационный, содержательно-операционный, деятельностный и регулятивно-волевой компоненты.

В качестве первого компонента структурно-функциональной модели процесса формирования познавательной самостоятельности мы выделяем целеполагающий компонент, включающий в себя определение цели и конкретных задач формирования познавательной самостоятельности студентов среднего специального учебного заведения, что обеспечивает направленность рассматриваемого процесса. Целеполагающий компонент модели, как прогнозируемый результат, обуславливает организацию процесса, критерии, показатели и уровни сформированности познавательной самостоятельности студентов, то есть обеспечивает методологическую и прогностическую функции процесса формирования познавательной самостоятельности.

Организационно-содержательный компонент обеспечивает управление процессом формирования познавательной самостоятельности студентов среднего специального учебного заведения. Данный компонент реализуется через: а) основные факторы формирования рассматриваемого качества личности (социальные, педагогические и психолого-педагогические); б) принципы (личностно ориентированный, деятельностный, рефлексивный и интегративный подходы); в) содержание, реализуемое в ходе изучения дисциплин различных циклов и самостоятельной работы студентов; г) этапы процесса формирования познавательной самостоятельности.

Диагностико-результативный компонент, прежде всего, направлен на диагностику, анализ и сопоставление результатов с поставленной целью, а также определение необходимых мер, направленных на коррекцию с целью повышения эффективности функционирования представленной нами модели.

Так как формирование познавательной самостоятельности – детерминированный процесс, то для его осуществления необходимы соответствующие условия. В разработанную нами модель процесса формирования познавательной самостоятельности студентов входит комплекс педагогических условий её успешного функционирования, включающий: 1) поэтапное формирование познавательной самостоятельности студентов; 2) личностную направленность процесса формирования познавательной самостоятельности студентов; 3) сформиро-

ванность у студентов установки на активную познавательную деятельность; 4) организацию педагогического процесса на основе интегративного подхода в преподавании дисциплин различных циклов.

Таким образом, моделирование процесса формирования познавательной самостоятельности, позволяет разработать методику формирования рассматриваемого качества личности, применимую на любом этапе становления будущего специалиста, и которая должна основываться: а) на выявлении и учете личностных качеств студентов с целью выбора наиболее эффективных методов и средств воздействия на мотивационную сферу личности; б) на применении педагогических приемов, направленных на развитие профессиональной мотивации и формирование общих учебных, обобщенных и специальных умений; в) на разработке практических рекомендаций, позволяющих студентам самостоятельно совершенствовать свою профессиональную самостоятельность.

Литература

1. Дуранов, М. Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней [Текст] : монография / М. Е. Дуранов. – Челябинск : ЧГАКИ, 2002. – 276 с.
2. Ильина, А. В. Моделирование процесса формирования познавательной самостоятельности студентов среднего специального учебного заведения [Текст] / А. В. Ильина // Новые технологии в образовании (по итогам XVII Международной электронной научной конференции) : науч.-технич. журнал. – Воронеж : изд-во «Научная книга». – 2006. – № 4 (17) – С. 46–48.
3. Леонтьев, А. Н. К вопросу о моделировании и математизации в психологии [Текст] / А. Н. Леонтьев, Э. Н. Джафаров // Вопросы психологии. – 1973. – № 3. – с. 3–14.
4. Локшина, С. М. Краткий словарь иностранных слов [Текст] / С. М. Локшина. – 9-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1987. – 632 с.
5. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 2 кн / И. П. Подласый. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. – 574 с.
6. Штофф, В. А. Роль модели в познании [Текст] / В. А. Штофф. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1963. – 128 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

КАДОЧНИКОВ А. И.

*г. Челябинск, Челябинское высшее военное
авиационное училище штурманов*

Исследуя данную проблему, мы разработали нормативную модель формирования учебно-профессиональной компетентности и внедрили в образовательный процесс, при изучении специальных дисциплин [2, с. 18].

Исследование проводилось с 2000 по 2006 год на базе Челябинского высшего военного авиационного училища штурманов и состояло из констатирующего и формирующего этапов эксперимента. В эксперименте участвовало 450 курсантов вторых, третьих, четвертых и пятых курсов.

В ходе экспериментальной работы решались задачи: обоснование критериев и показателей, определение уровней сформированности учебно-профессиональной компетентности по этапам обучения в вузе; апробирование совокупности педагогических условий, направленных на эффективное функционирование нормативной модели; прослеживание динамики формирования учебно-профессиональной компетентности в процессе изучения специальных дисциплин.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали возможность оценки уровня учебно-профессиональной компетентности с помощью интегрированной системы и не достаточный (в основном низкий) уровень ее сформированности.

Формирующий эксперимент состоял из двух этапов. На первом этапе было проведено экспериментальное обучение, целью которого являлось выявление педагогических условий, способствующих эффективному функционированию нормативной модели формирования учебно-профессиональной компетентности в процессе изучения специальных дисциплин.

Для проведения эксперимента были созданы группы (одна контрольная и три экспериментальных), однородных по своему составу.

Экспериментальные группы отличались от контрольных, внедрением в образовательный процесс нормативной модели формирования учебно-профессиональной компетентности специалиста. В экспериментальной группе ЭГ-1 мы рассматривали эффективность первого педагогического условия (обучение с применением интегративных комплексных навига-

торских игр). В экспериментальной группе ЭГ-2 проверялась эффективность второго педагогического условия (применение в обучении интегративной системы оценки учебно-профессиональной компетентности специалиста). В группе ЭГ-3 проверялась эффективность сочетания первого и второго педагогического условия.

В качестве критериев количественной оценки сформированности учебно-профессиональной компетентности были выбраны: процентное соотношение курсантов, находящихся на каждом уровне сформированности учебно-профессиональной компетентности в начале эксперимента и в ходе опытно-экспериментальной работы (уровни сформированности: очень низкий, низкий, средний и высокий); средний показатель (СП) уровня сформированности учебно-профессиональной компетентности, который позволяет отследить динамику данного процесса в ходе эксперимента; коэффициент эффективности (КЭ) предлагаемой методики формирования учебно-профессиональной компетентности специалиста.

Как показали результаты эксперимента, наибольший рост числа курсантов, находящихся на высоком и среднем уровнях сформированности учебно-профессиональной компетентности, наблюдался в третьей экспериментальной группе ЭГ-3, где реализовывалась совокупность двух педагогических условий.

Динамика повышения уровня учебно-профессиональной компетентности по этапам обучения проверялась сравнением результатов контрольной группы КГ и третьей экспериментальной ЭГ-3. Наиболее высокий уровень наблюдался на третьем этапе обучения.

Результаты первого этапа эксперимента показали:

- значительное опережение общего уровня сформированности учебно-профессиональной компетентности в экспериментальных группах;

- совокупность двух педагогических условий позволяет проверить и выявить тот компонент учебно-профессиональной компетентности, который не сформирован или сформирован не правильно, и оказать нужное воздействие на формируемый компонент.

С целью подтверждения результатов первого этапа, уточнения воздействия совокупности педагогических условий на сформированность учебно-профессиональной компетентности был проведен второй этап формирующего эксперимента.

На втором этапе формирующего эксперимента были сформированы три группы, однородные по своему составу: контрольная группа (КГ) и две экспериментальные группы (ЭГ-1, ЭГ-2). В экспериментальных группах реализовывалась нормативная модель в сочетании двух педагогических условий. Эксперимент в этих группах проводил-

ся в течение четырех лет со второго по пятый курсы обучения, реализуя все три этапа специальной (штурманской) подготовки.

Таблица 1

Результаты проверки эффективного влияния педагогических условий на уровни сформированности учебно-профессиональной компетентности (второй этап формирующего эксперимента)

Гр.	Число	Уровень	Начало эксперимента			Конец эксперимента				Т _{фак}
			Кол-во	%	СП	Кол-во	%	СП	КЭ	
КГ	23	О. низкий	3	13,0	2,392	2	8,7	2,521	–	–
		Низкий	8	34,8		8	26,1			
		Средний	12	52,2		12	60,9			
		Высокий	0	0		1	4,3			
ЭГ ₁	22	О. низкий	3	13,6	2,364	0	0	3,091	1,226	6,12
		Низкий	8	36,4		4	18,2			
		Средний	11	50,0		12	63,6			
		Высокий	0	0		6	27,3			
ЭГ ₂	23	О. низкий	4	17,4	2,348	0	0	3,171	1,257	6,59
		Низкий	7	30,4		3	13,0			
		Средний	12	52,2		13	56,5			
		Высокий	0	0		7	30,4			

Анализ, сравнение и обобщение полученных результатов второго этапа формирующего эксперимента показал (таблица 1), что более высокого уровня учебно-профессиональной компетентности достигли обучающиеся экспериментальных групп. Преобладание среднего и высокого уровней сформированности в экспериментальных группах, является результатом эффективной организации процесса формирования учебно-профессиональной компетентности и решению основной задачи исследования – повышению уровня сформированности учебно-профессиональной компетентности в процессе изучения специальных дисциплин. Проверка гипотезы была проведена с применением методов математической статистики [1].

Основные теоретические положения работы, подтвержденные результатами эксперимента, позволили разработать учебно-методическое обеспечение, которое используется в образовательном процессе вуза [2; 3]. Таким образом, реализация в учебном процессе нормативной модели в совокупности с педагогическими условиями, способствует

эффективному формированию учебно-профессиональной компетентности обучающихся в процессе изучения специальных дисциплин.

Литература

1. Ермолаев, О. Ю. Математическая статистика для психологов [Текст] : учеб. / О. Ю. Ермолаев. – 2-е изд. испр. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т : Флинта, 2003. – 336 с.

2. Львов, Л. В. Формирование учебно-профессиональной компетентности в процессе изучения специальных дисциплин (комплексные навигаторские деловые игры) [Текст] : учебно-метод. пособие / Л. В. Львов, А. И. Кадочников. – Челябинск : ЮУНОЦ РАО, ЧВВАУШ, 2007. – 130 с.

3. Кадочников, А. И. Навигаторские игры [Текст]: метод. пособ. / А. И. Кадочников. – Челябинск : ЧВВАУШ (ВИ), 2007. – 128 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ СТУДЕНТАМ ПЕРВОГО КУРСА ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

КОЖЕВНИКОВА Ю. А.

*г. Уфа, Уфимский государственный авиационный
технический университет*

В настоящее время философская теория – это сложная система знаний, основным содержанием которой являются наиболее общие принципы бытия и познания, законы функционирования и развития объективного мира. На первый план она выдвигает проблемы духовного мира личности, смысла жизни, сущности человеческого бытия, сознания и нравственности. Философия выступает как духовное рационально-теоретическое освоение действительности. Ее назначение – научить человека самостоятельно и творчески мыслить, понимать свое назначение, правильно оценивать свои возможности и роль в мире.

Очевидно, что реализация поставленных задач будет способствовать формированию мировоззрения будущего специалиста, как в профессиональном, так и в личностном плане.

Однако здесь следует отметить, что содержание курса философии, сложный категориальный аппарат достаточно непросто для восприятия и понимания современными студентами-первокурсниками. На наш взгляд, это обусловлено рядом факторов.

Известно, что в раннем юношеском возрасте завершается формирование когнитивных процессов и, прежде всего, мышления. В эти годы мысль окончательно соединяется со словом, в результате чего образуется внутренняя речь как основное средство организации мышления и регуляции других познавательных процессов. Интеллект в своих высших проявлениях становится речевым, а речь интеллектуализированной. Возникает полноценное теоретическое мышление [1]. Но это в идеале. Практика показывает, что большинство студентов-первокурсников не умеют грамотно оформлять свою мысль в речевой форме, затрудняются даже в простейших формулировках. Они не могут связать теоретические знания с практическими, не могут привести элементарные примеры из жизни, подтверждающие изучаемые закономерности. По определению, философия есть общий взгляд на мир, высший уровень осмысления окружающей действительности. Для этого, прежде чем осмысливать и систематизировать знания об окружающей действительности, нужно эти знания получить. Поэтому, на наш взгляд, необходимо предварять изучение философских абстракций обращением к более простым предметам гуманитарного и общеобразовательного цикла: социологии, психологии, культурологии. Присутствующие в них элементы философского анализа позволят подготовить мышление студентов к более продуктивному восприятию философии.

В продолжение мысли хочется сказать, что овладение философским мышлением предполагает определенный уровень сформированности познавательных процессов, в первую очередь, мышления и воображения. Однако традиционное обучение в школе главным образом опирается на память учащихся, что приводит к недостаточному уровню развития других психических процессов. Именно поэтому первокурсники (вчерашние школьники) часто не могут быстро адаптироваться к новому, сложному потоку информации и, соответственно, страдает качество получаемых знаний.

Также необходимо отметить, что формирование познавательной сферы не происходит с одинаковой скоростью у всех людей и это связано, прежде всего, с физиологическими особенностями каждого человека. Теоретический интеллект может формироваться до 21 года включительно, и это не будет являться отклонением от нормы. Однако поголовное изучение философии в 17 лет может создавать трудности при обучении для студентов с более медленным протеканием физиологических процессов и формировать у них благоприятную почву для различных неврозов, т. к. часто именно такие люди обладают повышенным чувством ответственности.

Следующим важным моментом является то, что специфика студентов технических вузов состоит в их узкопрофессиональной направленности, (что подтверждается многочисленными социологическими исследованиями), и заключается в их погруженности в узкопрофессиональные дисциплины (в лучшем случае). Благодаря этому, они считают, что им философия не очень-то и нужна. И здесь одной из задач преподавателя является, на первых порах, формирование адекватной мотивации, что занимает порой, почти целый семестр (!) и, естественно, отвлекает от изучения философских проблем.

И, наконец, процесс адаптации вчерашних школьников в вузе бывает достаточно длительным и занимать до полугода, а сложность философского материала именно в первом семестре достаточно высока для их восприятия. Они еще не могут разобраться, что такое лекция, а что такое семинар, а их уже начинают загружать философской проблематикой. Это также сильно ухудшает качество восприятия философского предмета.

Таким образом, все вышеперечисленное доказывает присутствие значительных трудностей восприятия философии студентами первого курса технических специальностей и может служить основой для пересмотра учебных планов в вузах, где изучение философии начинается с первого семестра первого курса.

Литература

1. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 2 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – М. : Просвещение: Владос, 1994. – С. 302.

РАЗДЕЛ 5

Функции учреждений общего, профессионального и дополнительного профессионального образования в реализации проекта «Информатизация системы образования»

ФОРМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ШКОЛЬНЫХ БИБЛИОТЕКАРЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

КОЗЫРЕВ Ю. Л., ЦЫМБАЛЮК Т. Г.

*г. Барнаул, Алтайский краевой институт повышения
квалификации работников образования*

Время диктует новые правила профессиональной деятельности школьного библиотекаря. От школьного библиотекаря в современных условиях ждут умения работать с аудиовизуальными и электронными документами, с цифровой техникой, владения навыками работы с компьютерной техникой, умения аналитической и проектной работы. Библиотекарь школьного информационного центра должен владеть приемами обработки информации, ее создания и распространения на различных носителях. На сегодняшний день одной из актуальнейших задач школьных библиотек является автоматизация информационно-библиотечной деятельности. В каждую школьную библиотеку осуществлена поставка автоматизированной информационно-библиотечной системы (АИБС) «Marc SQL 1.5 Школьная версия», в библиотеке имеется как минимум один персональный компьютер.

Система «Marc SQL» обладает всеми возможностями для оптимизации деятельности школьного библиотекаря: создание и ведение электронного каталога фонда библиотеки, автоматизация книговыдачи, формирование полного комплекта отчетных документов раз-

личного назначения, создание полнотекстовых баз данных фондов библиотеки, анализ книгообеспеченности классов и параллелей и т.д. Таким образом, данная система полностью освобождает библиотекаря от рутинной работы по каталогизации фондов и предоставляет возможность доступа пользователям к ресурсам библиотеки через локальную сеть школы.

В рамках курсов повышения квалификации школьных библиотекарей в учебном плане выделен блок на освоение автоматизированной информационно-библиотечной системы (АИБС). Практика показывает, что часов, выделенных на данный блок, явно не достаточно. К тому же не все библиотекари обладают одинаковым и достаточным уровнем ИКТ-компетенций. В этой связи стала актуальной проблема поиска новых форм и методов повышения квалификации школьных библиотекарей.

Одним из найденных решений явились ежемесячные семинары по актуальным темам внедрения «Marc SQL» для пользователей разного уровня подготовленности. Но и этого оказалось недостаточно. В силу географической специфики Алтайского края (большая территория), не все школьные библиотекари имеют возможность посетить семинар. Поэтому данные семинары стали возможными только для библиотекарей города Барнаула и близлежащих районов.

Другим, более удачным решением проблемы обучения школьных библиотекарей АИБС «MARC SQL» явилось создание электронного пособия «Введение в АИБС Marc SQL 1.5 Школьная версия».

При проектировании электронного издания были поставлены ряд принципиально важных условий:

- пособие должно содержать полный курс обучения по автоматизированной информационной системе;
- пособие должно быть организовано в мультимедийной форме, чтобы задействовать все возможности средств наглядности персонального компьютера для решения задач обучения (под средствами мультимедиа обычно понимают комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих пользователю общаться с компьютером, используя самые разные для него среды: графику, гипертексты, звук, анимацию, видео);
- в техническом плане пособие должно быть доступно пользователям с разным уровнем владения компьютером;

Учитывая вышеуказанные граничные условия, было разработано пособие, состоящее из основных разделов:

- аннотация;
- тексты учебных материалов;

- ответы на часто задаваемые вопросы;
- видеоприложения;
- обновления;
- форум;
- ссылки.

Каждый из разделов представлен в форме гипертекстового документа и снабжен системой поиска. Любой из документов раздела можно распечатать на принтере.

В разделе Аннотация представлен обзор диска, описание оболочки и рекомендации по использованию диска.

Тексты учебных материалов – основная часть продукта – иллюстрированное описание работы в среде «Marc SQL». Логика подачи материала такова, что обучающийся в состоянии самостоятельно освоить все модули системы. Помимо этого, присутствует множество практических примеров. Каждый раздел курса снабжен заданиями для самостоятельной работы.

В разделе Ответы на часто задаваемые вопросы представлены вопросы школьных библиотекарей, приступивших к автоматизации библиотек и столкнувшихся с какими-либо проблемами. На вопросы даны исчерпывающие ответы.

В следующем разделе – Видеоприложения – представлены видеолекции по установке и обновлению системы, а также решения задач, поставленных в конце каждого раздела пособия. Видеоряд имитирует работу в среде «Marc SQL» и сопровождается дикторским комментарием.

АИБС «Marc SQL» постоянно совершенствуется разработчиками. Добавляются новые возможности, расширяющие базовые функции программы, исправляются ошибки. Поэтому в структуру пособия включен раздел Обновления, содержащий файлы двух обновлений программы. Особенности обновления программы также описаны в содержании пособия.

В разделе Форум находится локализованный вариант форума по вопросам использования автоматизированной системы. On-line вариант форума постоянно развивается. Поэтому при наличии подключения к Интернет пользователь может выйти на сайт, где обсуждаются проблемы автоматизации школьных библиотек.

И, наконец, в последнем разделе – Ссылки – представлены Internet-ресурсы, посвященные автоматизации школьных библиотек.

Таким образом, был разработан электронный образовательный комплекс, обладающих рядом особенностей:

1. Особенности содержания:

- является базовым компонентом, обладающим функцией самоучителя для начинающих осваивать АИБС «Marc SQL»;

- является справочником для продвинутых пользователей АИБС «Marc SQL».

2. Психолого-педагогические особенности:

- учет индивидуальных особенностей обучающегося (скорость и тип мыслительной деятельности, особенности памяти, потребности самостоятельного выбора и построения маршрута обучения). Обучающийся сам определяет для себя темп работы;

- организация самоконтроля с целью повышения мотивации обучения;

- сочетания различных средств представления наглядности (текст, аудиовизуальная информация) с целью задействовать ведущие модальности обучающегося.

3. Дидактические особенности:

- компенсаторность – облегчение процесса обучения, уменьшение затрат времени и сил обучающегося на понимание и изучение материала;

- информативность – передача необходимой и дополнительной для обучения информации;

- интегративность – рассмотрение изучаемого объекта или явления по частям и в целом;

- наглядность – использование возможностей современного компьютера в представлении обучающего или информационного материала;

- виртуальность – возможность демонстрации смоделированных процессов или событий, которые не могут быть представлены реально;

- инструментальность – рациональное обеспечение определенных видов деятельности обучающегося и педагога;

- интерактивность – возможность реализации принципа индивидуализации обучения и обязательной деятельности обучающегося;

- независимость – возможность использования обучающимися компьютерных средств обучения как в удобное время, так и в удобном месте (например, на домашнем компьютере).

Созданное нами электронное пособие, как базовый элемент для повышения квалификации школьных библиотекарей основам автоматизации школьных библиотек не является финальным и завершенным этапом в подготовке средств обучения школьных библиотекарей, поскольку пособие на оптическом электронном носителе характеризу-

ется статичностью содержания. Логичен переход к технологии непрерывного повышения квалификации. Темпы развития современных технологий настолько динамичны, что пособия на сменных носителях быстро теряют актуальность. Они имеют свое место для базовых, слабоменяющихся отраслей знаний. На динамично развивающиеся области знаний ориентированы дистанционные формы обучения и повышения квалификации. Предпосылками к использованию данной формы работы со школьными библиотекарями в Алтайском крае являются:

1. Наличие базовой компьютерной грамотности школьных библиотекарей.

Практически все школьные библиотекари прошли курсы обучения информационно-коммуникационным технологиям в Алтайской федерации Интернет-образования и краевом институте повышения квалификации работников образования. Все школьные библиотеки имеют компьютеры, библиотекарями ведется оформление документации, предоставляются отчеты в электронной форме.

2. Наличие в школах высокоскоростного подключения к Интернет.

В Алтайском крае интенсивно ведется Интернетизация. Все школы подключаются к Интернет по технологии ADSL.

3. Наличие бесплатной обучающей системы Moodle.

Модульная объектно-ориентированная обучающая система Moodle (www.moodle.org) представляет собой полноценную систему управления дистанционным обучением, которая распространяется бесплатно и является open-source проектом.

Moodle обладает широчайшим набором возможностей для полноценной реализации процесса обучения в дистанционной среде, среди которых – различные варианты формирования и представления учебного материала, проверки знаний и контроля успеваемости, общения и консультирования. При этом все основные опции системы Moodle разрабатывались с ориентацией на педагогику социального конструктивизма, что означает активное вовлечение обучающихся в процесс формирования знания и их взаимодействие между собой. При этом, хотя сама система является интуитивно понятной и достаточно простой в использовании, она позволяет реализовать проекты преподавателей различных уровней сложности. Все эти достоинства Moodle позволили данной системе стать признанным лидером среди open source решений для дистанционного обучения, что в очередной раз подтверждается выбором Moodle старейшим и крупнейшим дистан-

ционным университетом Open University для модернизации своей платформы дистанционного обучения.

Система дистанционного обучения Moodle имеет огромное количество пользователей в большинстве стран мира и развитое on-line-сообщество, вхождение в которое позволит преподавателям постоянно совершенствовать навыки работы в дистанционной учебной среде и обмениваться опытом с коллегами.

В настоящее время в Алтайском краевом институте повышения квалификации работников образования осуществляется разработка дистанционного модуля «Автоматизация школьных библиотек на основе АИБС Marc SQL 1.5» и формирование экспериментальной группы обучающихся. При условии достижения положительных результатов выстраивается следующая упрощенная модель непрерывного повышения квалификации школьных библиотекарей.

Этап 1. Очные курсы.

В рамках данных курсов обучающиеся актуализируют свои знания по общепедагогическому блоку. Развивают или совершенствуют свои знания в области информационно-коммуникационных технологий. Знакомятся с мультимедийным электронным пособием «Введение в АИБС Marc SQL 1.5 Школьная версия». Осваивают формы работы в системе Moodle.

Этап 2. Межкурсовой период. Самостоятельная практическая деятельность.

На данном этапе библиотекари внедряют Marc в своих библиотеках. Электронное пособие служит справочником или самоучителем в зависимости от уровня освоения на очных курсах.

Этап 3. Включение в среду Moodle.

Подключившись к системе дистанционного обучения, библиотекарь в любое время может задать вопрос по интересующей его проблеме на форуме, либо по электронной почте любому пользователю Moodle: это может быть и более квалифицированный коллега, и преподаватель АК ИПКРО.

Реализация данной модели, на наш взгляд, способна достаточно эффективно помочь актуальной проблеме автоматизации школьных библиотек, как одной из составляющих единого информационного образовательного пространства школы. С другой стороны, отработка механизмов непрерывного повышения квалификации школьных библиотекарей на материале курса «Введение в АИБС Marc SQL 1.5 Школьная версия» позволит распространить полученные результаты на другие учебные блоки и полностью перейти на дистанционные формы повышения квалификации.

В заключение хотелось бы отметить, что в системе повышения квалификации по освоению современных информационных технологий принято выделять три уровня: компьютерную осведомленность (первоначальное знакомство), компьютерную грамотность и информационную культуру. Информационная культура – это не только умение работать с готовым прикладным программным обеспечением: текстовым и графическим редакторами, электронными таблицами, базами данных. Это, прежде всего проникновение в суть процессов обработки информации, чтобы можно было легко и быстро решать различные задачи на ПК, подобно тому, как грамотный человек может свободно читать и писать. Поэтому основной задачей системы повышения квалификации и непрерывного образования школьных библиотекарей является формирование их информационной культуры, используя при этом различные организационные формы и методы работы.

УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННО- КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

БЫСТРОВА В. А.

г. Сыктывкар, Сыктывкарский педагогический колледж № 2

За последние годы произошло коренное изменение роли и места компьютерной телекоммуникационной техники и технологий. Одной из закономерностей развития современного общества стала глобальная информатизация социального пространства.

Анализ передовых, в экономическом отношении, стран показывает, что информатизация системы образования является одним из ключевых условий, определяющих ускоренное развитие экономики, науки и культуры. Владение информационными и телекоммуникационными технологиями становится в современном мире в один ряд с такими качествами, как умение читать и писать, и необходимы для каждого индивида. Знания и навыки, приобретаемые при этом будущими специалистами, в дальнейшем во многом определяют пути развития общества.

Информатизация образования – процесс довольно сложный и требует определенного времени и поэтапного осуществления:

1. Массового усвоения средств НИТ – создания компьютерных классов, средств телекоммуникаций, систем интерактивного видео,

баз данных и программных средств путем базовой подготовки учителей и учащихся.

2. Активного внедрения средств НИТ в традиционные учебные дисциплины, пересмотра содержания образования, разработки программного обеспечения, компьютерных курсов, видео- и аудио материала на компакт дисках.

3. Радикальной перестройки непрерывного образования, введения дистанционного обучения, смены методической основы обучения.

Сыктывкарский педагогический колледж № 2 как образовательное учреждение СПО повышенного уровня в качестве одной из основных поставил задачу информатизации образовательного процесса. За последние годы в колледже осуществлен целый комплекс организационно-технических мероприятий, направленных на создание материальной базы для внедрения в образовательный процесс новых информационных технологий.

С 2005–2006 учебного года на базе колледжа успешно функционирует информационно-аналитический центр, основными задачами которого являются информационно-аналитическое обеспечение деятельности колледжа, совершенствование и внедрение новых методов организации работы на основе использования современных информационных технологий и средств коммуникаций. Являясь структурным подразделением колледжа, информационно-аналитический центр на сегодняшний день выполняет большой перечень мероприятий, направленных на реализацию вышеперечисленных задач.

С 1 сентября 2006 года в колледже введена новая должность заместителя директора по информатизации. Это мероприятие обосновано тем, что внедрением информационных технологий в образовательный процесс надо руководить, и руководить квалифицированно: должны быть специалисты, владеющие информационными технологиями, знающие, как использовать их в своей профессиональной деятельности, способные к организации и поддержанию процесса информатизации учебного заведения.

В настоящее время в колледже функционируют два оборудованных в соответствии с санитарно-гигиеническими требованиями современных компьютерных класса, поставленные в рамках выполнения Государственной программы Президента РФ по информатизации системы среднего профессионального образования. Основными задачами кабинетов являются создание условий для повышения качества усвоения и закрепления студентами знаний по курсам, связанным с информатикой и информационными технологиями в образовании, обеспечение возможности использования электронно-вычислительной техники

в учебно-воспитательном процессе, создание условий для организации самостоятельной работы студентов (обеспечение доступа в кабинет, работы компьютеров и т.д.).

Оба класса, а также информационно-аналитический центр и методический кабинет, соединены локальной компьютерной сетью, позволяющей значительно расширить единое информационное пространство, использовать Интернет в своей работе.

Колледж также располагает техникой, активно используемой сотрудниками колледжа в целях обеспечения образовательного процесса: персональные компьютеры, сканеры, мультимедийные проекторы, копировально-множительная техника.

Каждый год в колледже проводится обучение сотрудников основам компьютерной грамотности через организацию курсов и семинаров, включающих основы работы с операционной системой Windows, знакомство с текстовым редактором MS Word, табличным процессором MS Excel, программой подготовки мультимедийных презентаций MS PowerPoint, тестовыми оболочками и другими программами. Курсы вызывают устойчивый интерес со стороны преподавателей, понимающих необходимость получения знаний в области компьютерной грамотности для обеспечения современных подходов к обучению студентов.

Успех образовательного процесса в колледже во многом зависит от уровня подготовленности студентов к обучению. Ежегодный анализ, проводимый в период адаптации первокурсников, позволил выявить ряд существенных затруднений, мешающих успешному осуществлению образовательного процесса. Это и неумение организовать свою учебную деятельность, связанное с недостаточным уровнем развития общеучебных умений и навыков, и отсутствие навыков самостоятельной работы, и слабая базовая подготовка по отдельным предметам.

Справиться с вышеперечисленными затруднениями можно прежде всего при соблюдении принципов индивидуализации и самостоятельности при организации образовательного процесса. Наиболее эффективным в этом направлении работы является внедрение информационных технологий, которые позволяют:

- обучать студентов работе на персональном компьютере;
- научить самостоятельно добывать и структурировать необходимую информацию;
- развивать навыки самостоятельной работы.

Поэтому неслучайно уже на первом курсе все студенты, обучающиеся в колледже, изучают учебную дисциплину «Информатика»,

на которую отводится от 54 до 117 часов (в зависимости от специальности, дополнительной подготовки). Также им предлагаются курсы по различным направлениям информационных технологий: «Пользователь ПК», «Основы мультимедийных технологий», «Основы программирования и Web-дизайна».

Следует заметить, что студенты по сравнению с преподавателями на сегодняшний день имеют более высокий уровень готовности к использованию новых информационных технологий: они увлечены компьютерами и Интернетом, всегда активны и быстро овладевают навыками поиска нужной информации.

Во многом готовность учебного заведения к использованию новых информационных технологий определяется программным обеспечением, наличием в колледже необходимой специальной и методической литературы. В настоящее время колледжем приобретены современные издания по основным направлениям работы на персональном компьютере, которыми пользуются преподаватели и студенты. Началось оснащение колледжа программными продуктами по отдельным учебным дисциплинам: физике, математике, химии и другим предметам. Начата работа по подготовке учебно-методических комплексов на электронных носителях.

Вышеперечисленные факты свидетельствуют о целенаправленной работе педагогического коллектива по созданию условий, необходимых для внедрения новых информационных технологий. Однако считать работу в данном направлении завершённой преждевременно, существует ряд проблем:

- часть оргтехники колледжа считается устаревшей и не позволяет использовать в полной мере возможности современных информационных технологий;

- отсутствие локальной сети снижает темпы развития единого информационного образовательного пространства, не дает возможности использования информационных ресурсов колледжа (например, базы данных научно-методической литературы колледжа) и Интернета всеми сотрудниками учреждения;

- не все педагоги внедряют информационные технологии в свою профессиональную деятельность, используя на уроках мультимедийные презентации, подготовленный раздаточный материал, колледжские и Интернет-ресурсы и пр.

Решением данных проблем в колледже мы считаем глубокий анализ процесса внедрения информационных технологий в образовательный процесс и создание специальных условий, обеспечивающих более активное использование информационных технологий во всех

сферах деятельности учреждения (учебной, воспитательной и управленческой), что позволит нам перейти на более высокую ступень информатизации образования.

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ, ОСНОВАННАЯ НА ПРИМЕНЕНИИ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕХНИКИ

ОНДРИНА Г. А.

*г. Калининград, Муниципальное образовательное
учреждение лицей № 18*

Кто из учителей не слышал такие высказывания на своём уроке: «Зачем мне это нужно?», «Мне это не интересно», «Я не могу это понять», «Я не могу это сделать» и т.п.?! Учебная программа содержит требования: ученик должен знать, ученик должен уметь. Как согласовать требования программы и желания ученика? Для развития у ребят устойчивого познавательного интереса к учению перед нами учителями стоит задача: сделать урок интересным, насыщенным, занимательным, и в то же время понятным для учеников разного уровня. С другой стороны современное общество характеризуется стремительным увеличением объема знаний. Всему в школе научить нельзя, поэтому важно научить мыслить, самостоятельно действовать, ориентироваться в ситуациях, знать подходы к решению проблем. Я считаю, что личностно ориентированная технология в комплексе с современными компьютерными технологиями наиболее подходит для решения этих задач. Личностно ориентированное обучение направлено, прежде всего, на развитие личности ученика; ученик – в центре внимания.

Основные цели, которые ставит и решает данная технология:

1. Каждый человек уникален. Учитывать индивидуальные психические особенности учеников необходимо и выгодно самому учителю. Как можно развить индивидуальные познавательные способности каждого ребёнка? Нужно вести индивидуальную дифференцируемую работу с детьми. Компьютерные информационные технологии позволяют создавать тесты разного уровня сложности, позволяют разрабатывать практические задания, ориентированные на учеников с разным уровнем подготовки и возможностей. Работая за компьютером, ребёнок может сам выбирать свой темп работы. В свою очередь, мы – учителя, получаем возможность оценивать не только результат, но и про-

цесс учения: что получается хорошо, где допускаются ошибки, какие изменения происходят.

2. Простое изложение учебного материала на уроке большой пользы для развития детей не принесёт. Новая информация хорошо усваивается, если она опирается на индивидуальный опыт ребёнка. Компьютерные информационные технологии позволяют выявлять, использовать, согласовывать с научным содержанием задаваемых знаний опыт ученика. Компьютер помогает ребёнку не просто получить знания, а достигнуть их собственными силами, собственной деятельностью. Изучению и закреплению нового материала способствуют следующие виды работы с компьютером: составление схем, диаграмм, таблиц, алгоритмов, проведение компьютерных экспериментов, создание презентаций.

3. Маленький ребёнок часто говорит: «Я сам». Он постоянно экспериментирует, выясняет почему, зачем. Маленький человек делает, думает, творит. Он познаёт мир, познаёт сам себя. Что мы наблюдаем спустя несколько лет (8 класс, 9 класс и т.д.)? Нет желания учиться (не хочу), нет желания творить (не могу). Компьютерные технологии открывают огромные возможности для саморазвития, самопознания, самореализации детей. Для изучения, проработки нового материала, для выполнения практических заданий можно использовать мультимедийные технологии, различные прикладные программы (текстовые и графические редакторы, табличные процессоры и т.д.). Разнообразие программных средств позволяет учителю помочь ребёнку найти свой метод работы по овладению новыми знаниями, умениями и навыками, а ученику – проявить фантазию, изобретательность, творчество.

Приступая к изучению содержания новой учебной темы, я разрабатываю общую формулировку (проблему) дальнейших самостоятельных исследований учащихся. Например, проект «Что живое делает живым?» поднимает вопросы научного определения понятия «жизнь», выявление критериев живого вещества, уровней организации жизни, исследование признаков живой материи на примере одноклеточных организмов и т.д. На данном этапе задача учителя – незаметно (методом вспомогательных вопросов) подвести участников проекта к формулировке множества частных проблем. При совпадении интересов из нескольких участников создаются мини-группы, готовые разработать одну из тем по частной проблеме. Затем совместно с учащимися разрабатывается основополагающий вопрос – это вопрос, который невозможно списать: путь к пониманию сути вещей, процессов и явлений, уходит в глубь содержания учебной темы, воз-

никает снова и снова на протяжении обучения, побуждает задавать другие важные вопросы, не имеет однозначного правильного ответа, намеренно провоцирует учащихся и поддерживает их интерес. На следующем этапе создается описание проекта (его визитная карточка), где указывается автор проекта, тема, цели, формирование компетентностей, темы самостоятельных исследований учащихся, предметные области, возраст учащихся, краткая аннотация, программно-техническое обеспечение, ключевые слова. Участники мини-групп приступают к планированию проекта: план сбора информации из различных источников (книги, электронные материалы), график использования компьютерного класса, список необходимого оборудования, приобретение необходимых принадлежностей для практических занятий. На данном этапе учитель знакомит участников проекта с критериями оценивания итоговых работ. Продуктом этапа является лист планирования самостоятельной исследовательской деятельности учащихся при выполнении проекта. Необходимым и очень важным моментом является формирование культуры использования различных видов информационных ресурсов Интернета, прежде всего, электронных публикаций: защита авторских прав, правила цитирования источников, создание списка ресурсов, полезных в работе над проектом, использование каталогов и поисковых систем, сохранение отдельных текстовых, графических, звуковых файлов, видеороликов из Интернета, использование электронных энциклопедий в деятельности по проекту. По завершению поисковой работы и сбору полученного материала ребята планируют и создают электронные презентации. Основная задача создания презентации учащихся – сформировать свое понимание того, каким образом может выглядеть представление результатов работы учащихся. При этом необходимо обратить внимание на методические приемы, позволяющие сосредоточить внимание учащихся на содержании работы, а соответственно и на содержании презентации, а не только на использовании ими компьютерных эффектов. Учащиеся создают презентацию для решения конкретных педагогических задач, которые были запланированы при разработке проекта. Педагогический контроль показывает, что решение правильно поставленных и корректно описанных исследовательских задач, а не «зазубривание» материала, существенным образом меняет процесс обучения и повышает интерес учащихся к предмету. Содержание создаваемой презентации ученика должно соответствовать возрастным интересам учащихся. Учитель постоянно учитывает цели и задачи, решаемые в процессе работы над презентацией, что способствует учащимся успешно выполнить проект и приобрести необходимые знания, умения и на-

выки по выбранной теме школьного курса. Далее учащиеся создают коллективную публикацию, основная цель которой – подведение итога самостоятельной учебной (исследовательской, поисковой, творческой) работы по проекту. Публикация должна строго соответствовать педагогическим целям и задачам проекта. Это может быть информационный бюллетень или буклет. Ребята самостоятельно проводят анализ созданной презентации по критериям оценивания. Защита проекта – это прежде всего демонстрация результатов самостоятельной работы учащихся и один из главных этапов их обучения. Обучая других, обучаешься сам. Понимая эту закономерность, ученик, изучив что-либо, стремится рассказать об этом другим, поэтому без этапа защиты проекта самостоятельное исследование не может считаться – законченным. В ходе защиты школьники учатся излагать полученную информацию, сталкиваются с другими взглядами на проблему, учатся доказывать свою точку зрения и отвечать на вопросы. Защита проводится с определенной процедурой. Выступление – 10 минут, обсуждение – 7 минут, представление презентации. Обсуждение проводится по принципу «черно-белого» оппонирования: а) перечисли три наиболее сильные стороны представленной презентации; б) перечисли два момента, требующих доработки; в) внеси свои предложения по усовершенствованию проекта; г) сделай итоговый вывод и выстави общий балл за выступление на основе оценочной таблицы. После просмотра всех презентаций и обсуждения каждой из них проводится рейтинговое сравнение презентаций и выбирается тройка лидеров, набравших самое большое количество баллов. Главное – решение предметных задач, а не только освоение компьютерных технологий. Современные компьютеры, электронные ресурсы, доступ к Интернету способствует внедрению новых педагогических технологий в учебном процессе отечественной школы. Это способствует развитию познавательных навыков учащихся, умению самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитию критического и творческого мышления, умению видеть, сформулировать и решить проблему. Увлечение школьников решением познавательных задач по предмету, формирует положительную мотивацию изучения предмета.

Таким образом, акцент переносится с «усвоения знаний» на формирование «компетентности». Происходит переориентация на личностно-ориентированный (гуманистический) подход, обучение в сотрудничестве, проектную деятельность, разноуровневое обучение, противоположное знаниево-ориентированной, безличностной педагогике.

МЕСТО ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КУРСЕ «СТАТИСТИКА» ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МАРКЕТИНГ»

ПОЛУХИНА О. А.

*г. Улан-Удэ, Восточно-Сибирский государственный
технологический университет*

Что позволяет «удержаться на плаву» той или иной организации? В первую очередь это – верная стратегия поведения на рынке среди многих прочих компаний. Чтобы её выработать, необходимо иметь сведения о конъюнктуре рынка. В таких условиях очевидна потребность в специалистах, знающих большое количество различных методов сбора и обработки информации, обладающих аналитическим мышлением, основанном на глубоком знании экономики, математики, статистики и информационных технологий. Именно к таким специалистам и относят маркетологов, основной деятельностью которых является оценка и прогноз финансового положения фирмы, состояния рынка, анализ социально-экономических и демографических явлений на муниципальном, региональном и федеральном уровнях с применением статистических методов.

Впервые столкнувшись с преподаванием курса статистики, необходимо в первую очередь задать себе вопрос о прикладном назначении статистики в той или иной специальности. Так, при разработке курса «Статистика» для специальности «Маркетинг», необходимо изучить основные направления деятельности самого маркетолога. Для подготовки такого специалиста необходимо, чтобы курс «Статистики» рассматривался с позиции необходимых знаний и навыков самого маркетолога – не больше, но и не меньше.

Для эффективного преподавания Статистики для маркетологов изначально предлагается общий теоретический подход к изучаемому вопросу, а затем он переносится на текущую ситуацию на нашем региональном рынке, в виде примеров и задач. Цель преподавателя состоит в том, чтобы каждый слушатель был в состоянии предложить набор действий для конкретной, реальной ситуации с использованием статистических методов, рассмотренных в курсе «Статистика».

Типичные задачи современного маркетинга – это прежде всего сбор, анализ и прогнозирование цен на продукцию, выделение сезонных составляющих, классификация потребительского спроса, выявление предпочтений. Опираясь на эти задачи и нужно строить весь курс статистики. Дисциплина «Статистика» должна предполагать изучение методологии расчета и анализа важнейших показателей, используе-

мых в практической работе маркетинговых служб, современных методов обработки и анализа маркетинговой информации.

В результате необходимо сделать упор на такие статистические методы как сбор данных, анализ и прогнозирование временных рядов, корреляционно-регрессионный анализ, методы группировки.

Важнейшим этапом в статистическом исследовании является статистическое наблюдение. Изучение методологии и организации наблюдения позволяют студентам понять природу явлений и процессов, выявить источники первичных данных для дальнейших выкладок и расчетов.

Так, для решения такой задачи, как сегментация рынка в курсе «Статистика» рассматриваются такие методы как группировка, относительные величины, факторный анализ.

Для изучения потребительских предпочтений на основе анкетирования и опроса изучаются статистические гипотезы, статистические графики, факторный анализ.

При моделировании принятия решения клиентом о покупке применяют регрессионный анализ, который также включен в курс «Статистика».

Выявление факторов, оказывающих влияние на объемы продаж, проводится с помощью временных рядов, регрессионного анализа.

При изучении статистики, маркетологам необходимо обратить большое внимание на методы прогнозирования данных, которые позволяют прогнозировать рыночную ситуацию и принимать адекватные решения, используя самые современные компьютерные технологии.

Сегодня в любом направлении хозяйственной деятельности для её эффективного и успешного ведения уже недостаточно вычислений на калькуляторе и стандартных программ с формулой в таблице. Для того, чтобы при анализе всевозможных данных или опросов увидеть самые важные и значимые результаты и закономерности, нужны более современные средства.

Огромное количество информации, с которой ежедневно сталкивается маркетолог, необходимо обрабатывать не только вручную, но и автоматически. Проблему автоматизации обработки информации маркетологом частично помогают решить современные статистические пакеты Statistica и SPSS. Эти пакеты позволяют качественно, а главное быстро, обрабатывать большие объёмы информации, детально представлять результаты анализа и имеют возможности связи с корпоративными базами данных. Ведь именно быстрота и качество принятия решения во многом определяют конкурентоспособность ор-

ганизации, а также её дальнейшее существование в быстроменяющихся условиях рынка.

В традиционном изучении курса «Статистики» считается, что в процессе обучения студентов «ручной» счет предпочтительнее, так как помогает лучше усвоить материал и закрепить его понимание на интуитивном уровне. Но в современных условиях, когда деятельность маркетолога тесно связана с применением новейших информационных технологий, необходимо параллельно с традиционным курсом «Статистика», в котором все расчеты ведутся вручную, включать и изучение основных статистических пакетов прикладных программ для подготовки грамотного конкурентоспособного специалиста.

Например, после проведения традиционного практического занятия, для закрепления пройденного теоретического материала, студентам можно предложить задачу маркетингового анализа, решение которой необходимо найти с помощью пакета Statistica. Данный подход помогает не только усвоению теоретического статистического материала, но и позволяет студентам увидеть практическое применение статистических методов в деятельности маркетолога с помощью новейших информационных технологий.

Поэтому в курсе изучения Статистики студентами специальностей «Маркетинг» должны быть введены дополнительные часы для изучения пакетов прикладных программ в области статистики. Это позволит студентам получить необходимые теоретические знания и практические навыки исследования рынков, социально-экономических процессов и имиджа организаций с использованием передовых информационных технологий.

ЭТАПЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

СМОЛЕНСКАЯ Г. В., СЕМЁНОВА Н. Н.

*г. Пятигорск, Пятигорская государственная
фармацевтическая академия Росздрава*

Период построения информационной цивилизации человечества характеризуется: бурным развитием науки и наукоемких производств, пересмотром научных и образовательных концепций на основе достижений математики, информатики, кибернетики, синергетики, психологии и ряда других наук.

Развитие качественно новых средств коммуникаций, всеобщая электронизация и компьютеризация общества, широкое использова-

ние новых информационных технологий привели к существенным изменениям в сферах промышленного производства, бизнеса, научных исследований, образования и социальной жизни общества. основополагающей характеристикой человеческой деятельности наряду с веществом и энергией становится также информация как неистощимый, возобновляемый ресурс человечества – главная ценность общества. Именно это дает основание говорить о том, что человечество вступило в новую эпоху своего развития. Изучение современной картины мира без привлечения общенаучной категории «информация» оказывается односторонним, неполным и невозможным.

Устойчивое развитие предполагает дальнейшую интеллектуализацию общества, в частности, на основе его информатизации. Процесс информатизации разворачивается во всех областях человеческой деятельности, и, в первую очередь, в образовании.

Современные информационные технологии и средства вычислительной техники являются ядром процесса информатизации образования. Следует отметить основные цели, которые достигаются в ходе реализации этого процесса:

- улучшение качества обучения за счет более полного использования доступной (через средства информатики) информации;
- повышение эффективности учебного процесса на основе его индивидуализации и интенсификации;
- реализация перспективных методов обучения с ориентацией на развивающее и опережающее образование;
- достижение заданного уровня профессионализма в овладении средствами информатики и вычислительной техники;
- интеграция всех видов деятельности учебного заведения в рамках единой методологии, основанной на применении новых информационных технологий;
- подготовка участников образовательного процесса к жизнедеятельности в условиях информационного общества;
- преодоление кризисных явлений в системе образования;
- внедрение новейших методик в образовании.

Система образования, призванная стать катализатором процесса информатизации общества, формирования новой информационной культуры человека, исторически стала одним из первых объектов этого процесса.

Уже в конце 50-х годов в ряде ведущих вузов промышленно развитых стран имелись крупные вычислительные центры, ЭВМ которых использовались и для обучения студентов, в первую очередь математиков и физиков. На первом этапе развития информатизации

образования ЭВМ использовались в основном для выполнения студентами различных практикумов (математического, физического и т.п.). По сути, такие практикумы сводились к построению математических моделей и алгоритмов, программированию на ЭВМ, а также к проведению математического моделирования различных объектов и процессов на ЭВМ. Можно с уверенностью утверждать, что истоки математического моделирования лежат в понятии математической абстракции мира. На этом этапе была достигнута одна из целей информатизации образования – приобретение профессионализма в овладении средствами информатики и вычислительной техники теми преподавателями и обучаемыми, которые ее использовали в своей деятельности.

Второй этап развития информатизации в сфере образования можно соотнести с появлением ЭВМ и режима человеко-машинного диалогового взаимодействия. Многие специалисты именно этот момент считают точкой отсчета компьютерной эры в истории человечества. Математическое моделирование, соединенное с новейшими компьютерными и информационными технологиями, трансформируется в вычислительный эксперимент. Обучаемые получают мощный инструмент для исследования и изучения физических, экологических и биологических процессов, химических реакций.

Наряду с использованием ЭВМ как инструмента выявления новой информации, компьютеры начинают применяться в качестве средства обучения в составе автоматизированных систем различной степени интеллектуальности. В сфере образования все больше применяются различные автоматизированные системы обучения на базе ЭВМ.

Опыт разработки и использования систем обучения показывает, что они успешно применяются в учебном процессе высших учебных заведений, а также для переподготовки и повышения квалификации специалистов.

Диалоговый способ общения с ЭВМ открыл новые возможности в сфере образования. Появились адаптивные обучающие системы с элементами искусственного интеллекта. На этом этапе информатизации образования стали реализовываться такие цели информатизации, как улучшение качества обучения и повышение эффективности учебного процесса, разработка новых компьютерных методов обучения (особенно для естественнонаучных и технических учебных дисциплин). Произошел диалектический скачок в системе «человек-ЭВМ», результатом которого явился широкий фронт научных работ по вопросам человеко-машинного взаимодействия и искусственного интел-

лекта. Другим результатом – явилось изобретение персонального компьютера, что можно назвать «технической» составляющей скачка. Интеллектуальная и техническая составляющие являются основой современного (третьего) этапа информатизации образования.

Третий этап развития информатизации в сфере образования характеризуется использованием мощных персональных компьютеров с лазерными дисками большой емкости, сетей ЭВМ, новых информационных технологий, включая средства мультимедиа и современных средств передачи данных, становлением нового научного направления – педагогической информатики. В настоящее время в сфере образования уже сложились основные направления использования в учебном процессе средств информатики:

- обучение с помощью автоматизированных систем (информационных, моделирующих и обучающих);
- обучение привитию навыков постановки и решения прикладных задач на ЭВМ;
- обучение профессиональному применению новых информационных технологий в избранной сфере деятельности;
- использование ЭВМ в качестве дидактического средства для динамического моделирования различных объектов и процессов, повышения степени наглядности и изобразительности при изложении учебного материала и т.п.

Эти направления применения информационно-вычислительной техники позволяют последовательно решать задачи «полного знакомства», «ликвидации компьютерной безграмотности» и «формирование компьютерной компетентности» у обучаемых различных степеней и форм обучения. В рамках указанных направлений формируется информационная культура, которая становится все более определяющим фактором их учебной и трудовой деятельности. Новая информационная культура в сфере образования формируется путем внедрения компьютерных технологий обучения. Человечество стоит на пороге новой эры, в которой образование (наряду с наукой) будет являться основным фактором перестройки массового сознания и мировоззрения людей на новые общечеловеческие ценности и жизненные ориентиры.

Новая научно-образовательная система совместно с иными системами духовной сферы, способствующими переходу на путь устойчивого развития, станет базой информационного постиндустриального общества не только как общества, основанного на знаниях, но и как самообучающегося общества. Научно-образовательный процесс в этой системе должен будет происходить в настолько ускоренном темпе, что его можно будет считать научно-образовательной революцией,

развертывающейся в XXI веке и становящейся важной составной частью информационного общества.

Несмотря на плачевную ситуацию сложившуюся в нашей стране в начале XXI века, прогресс остановить невозможно. Россия интегрирована в мировое сообщество, и происходящие в нем процессы так или иначе затрагивают и нас. С одной стороны информатизация ведет к унификации культур и национальностей. С другой стороны – формируется общество изобилия, где приоритетными являются индивидуальные ценности.

РАЗДЕЛ 6

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

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В СОВРЕМЕННОМ ДОУ

МОЛЧАНОВ С. Г.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

ЯКОВЛЕВА Г. В.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

В Послании Президента России Федеральному Собранию поставлены актуальные задачи, вошедшие в содержание приоритетного национального проекта «Образование». Одной из таких задач является всемерное обеспечение деятельности образовательных учреждений, реализующих инновационные образовательные программы. Это в полной мере относится и к специальным коррекционным образовательным учреждениям, которые посещают дети с отклонениями в развитии. Из этого следует, что образовательное учреждение, реализующее инновационные образовательные программы, мы в праве назвать инновационным. В современных педагогических исследованиях приводятся показатели (признаки, индикаторы), позволяющие квалифицировать образовательное учреждение, как инновационное. Проведенная нами систематизация позволяет представить их в следующем виде:

1. Удовлетворение изменяющихся образовательных потребностей населения:

- превышение (обновление) по определенным направлениям государственных стандартов образования (по направлениям инновационной деятельности);

- обеспечение развития ребенка с отклонениями в развитии за счет базового компонента и дополнительных образовательных услуг.

2. Непрерывность инновационной работы и поисковый характер деятельности педагогов.

3. Периодическое (в соответствии с изменяющимися условиями экономической и культурной жизни региона) внесение изменений в цели образовательного учреждения.

4. Высокий статус специального коррекционного образовательного учреждения как пилотной (в регионе) образовательной системы:

- наличие высокой ответственности, профессиональной подготовленности коллектива, продуктивного сотрудничества и высокой эффективности труда каждого;

- готовность педагогов к инновационной (внедренческой) деятельности;

- оптимальная структура управления, основанная на системно-синергетическом подходе и программно-целевом принципе управления, четкое распределение функций;

- цели, содержание образования, методы и формы организации образовательного процесса тесно связаны между собой;

- в образовательном учреждении созданы условия, способствующие саморегуляции и развитию творческого потенциала каждого педагога;

- удовлетворяющая современным требованиям материально-техническая база;

- систематическое обучение педагогических кадров через систему методической и научно-методической работы в соответствии с их потребностями, интересами, проблемами;

- в образовательном учреждении создан благоприятный психологический микроклимат.

Для реализации инновационных образовательных программ педагоги современного специального коррекционного ДОУ должны овладеть новыми, инновационными способами профессиональной деятельности. Именно эту задачу призвана решить инновационная методическая работа.

В педагогической теории дается определение понятия «методическая работа», которая определяется разными исследователями как:

1. Система взаимосвязанных мер, действий, мероприятий, направленных на повышение квалификации педагогов (Ю. К. Бабанский).

2. Часть системы непрерывного образования педагогов (М. М. Поташник).

3. Часть профессионально-педагогической (управленческой) деятельности, в рамках которой создаются методические продукты, обеспечивающие педагогические или управленческие действия (С. Г. Молчанов).

Однако понятие «инновационная методическая работа» в педагогической теории отсутствует. В целях разрешения противоречия между необходимостью развертывания в современном ДООУ системы инновационной методической работы для повышения профессиональной компетентности педагогов, реализующих инновационные образовательные программы, и отсутствием в педагогической теории и практике как самого определения понятия «инновационная методическая работа», так и описания ее содержания и форм реализации, нами сделана попытка обозначить данный феномен.

Инновационную методическую работу мы определили как часть профессионально-педагогической (-управленческой) деятельности, ориентированную на овладение педагогами новыми, инновационными способами профессиональной деятельности, которые включают в себя следующие компетенции:

- определять приоритетные направления развертывания инноваций;
- отбирать содержание инновационной деятельности;
- проектировать реализацию содержания инновации через применение современных педагогических технологий;
- описывать критерии оценивания образованности детей по результатам инноваций.

Исходя из предложенного выше определения понятия «инновационная методическая работа», попытаемся выстроить алгоритм ее проектирования.

Основанием для проектирования инновационной методической работы являются:

1. Приоритетный национальный проект «Образование».
2. План реализации национального проекта «Образование» на областном, городском и муниципальных уровнях.
3. Программа развития образовательного учреждения.
4. Задачи на текущий период.

Первый этап проектирования – это выявление целевого заказа. Имеются в виду цели и задачи повышения профессиональной компетентности педагогов современного ДОО, реализующего инновационные образовательные программы. Для этого проводится педагогический мониторинг: с помощью специально подобранного инструментария выявляются:

- теоретическая профессиональная подготовленность педагога;
- профессиональная компетентность;
- методическая компетентность;
- готовность к самосовершенствованию и саморазвитию;
- готовность к инновационной деятельности.

Следующий этап проектирования инновационной методической работы – аналитический. На данном этапе квалифицируются выявленные уровни профессиональной компетентности педагогов. На основе полученных данных строится система методической помощи и поддержки педагогам, осуществляющим инновации, управленческое содействие педагогам. Такое управленческое и педагогическое «встречное» содействие предполагает реализацию нескольких групп условий:

1. Условия нормативно-регламентирующей группы, в которую входят осуществление систематического контроля за соблюдением нормативно-правового поля инноваций, регламентирующего права и социальные гарантии педагогов, осуществляющих инновационную деятельность (это приказы, положения, управленческие решения федерального, городского, муниципального уровней). Разграничение и нормативное закрепление полномочий между руководителем и непосредственными участниками инновационного процесса. Расширение прав и ответственности педагогов, осуществляющих инновации. Контроль за соблюдением требований к методической нагрузке педагогов при реализации инновации. Формирование благоприятного психологического микроклимата в коллективе, обеспечивающего положительный настрой педагогов, рост их творческой активности.

2. Условия перспективно-ориентирующей группы. Это выявление и закрепление приоритетных направлений развертывания инновационной деятельности. Определение содержания и основных направлений инновационной педагогической деятельности в ДОО. Выявление содержания повышения профессиональной компетентности педагогов внутри образовательного учреждения (отбор содержания и организации (форм) инновационной методической работы). Определение актуальных направлений научно-прикладных исследований педагогов ДОО.

3. Условия деятельностно-стимулирующей группы. Данные условия предполагают осуществление дифференцированного подхода к оплате труда педагогов, реализующих инновационные образовательные программы, установление процентных надбавок за высокие творческие показатели в работе. Создание предпосылок, направленных на налаживание отношений между педагогами, реализующими инновации, и всем педагогическим коллективом, взаимопонимания, взаимоуважения, взаимодоверия и демократического стиля общения.

4. Условия информационно-коммуникативной группы. Это координация содержания, форм и методов работы с педагогами, реализующими инновационные образовательные программы, по повышению их профессиональной и методической компетентности. Обеспечение оперативного доступа к актуальной научно-педагогической информации. Организация участия педагогов в различных формах методической работы на уровне района, города, области (выступления на семинарах, конференциях, педагогических чтениях) с целью взаимобмена опытом осуществления инновационной деятельности. Использование информационных и телекоммуникационных технологий для получения и обработки информации об инновационных стратегиях в дошкольном образовании.

Результатом аналитического этапа проектирования является отбор содержания и организации (форм, методов, приемов и средств) методической работы.

По предлагаемой нами классификации, формы методической работы делятся на:

1. Репродуктивные (практикумы, научно-практические семинары, педагогические мастерские, семинары-практикумы, тренинги).

2. Репродуктивно-эвристические (педагогические чтения, научно-практические конференции).

3. Эвристические (проблемные и проблемно-проектные семинары, организационно-деятельностные игры).

4. Эвристико-продуктивные (фестивали педагогических идей, конкурсы профессионального мастерства, конкурсы методических разработок).

5. Продуктивные (научные конференции, теоретические семинары, научные стажировки, участие в работе временных научно-исследовательских коллективов, временных творческих групп, научные отпуска).

Наиболее адекватными в условиях инновационной деятельности являются эвристико-продуктивные и продуктивные формы методической работы, поскольку именно в рамках этих форм происходит, по

преимущество, создание инновационного дидактического и методического обеспечения образовательного процесса.

Третьим этапом проектирования является организация участия педагогов в корректировке технических заданий. Это предполагает сбор предложений, идей по организации инновационной методической работы. Для этого используются разработанные педагогической теорией и практикой анкеты по оцениванию эффективности методической работы. Результатом становится инновационная методическая продукция (конспекты занятий, сценарии воспитательных мероприятий, перспективные планы, авторские программы, методические разработки, учебные и методические пособия для воспитателей и руководителей ДООУ). Инновационная методическая продукция должна отвечать определенным требованиям к ее качеству. В качестве критериев оценивания качества инновационной методической продукции можно предложить следующие:

1. Соответствие дидактической и методической продукции возрастному составу детей группы или класса.
2. Актуальность и своевременность методической разработки с учетом приоритетных направлений развития образовательной системы города, муниципалитета, образовательного учреждения.
3. Инновационный характер методической разработки: педагогическое НОУ-ХАУ.
4. Отражение регионального компонента в содержании образования в данной инновационной продукции.
5. Апробированность инновационной разработки в рамках образовательного учреждения (в ходе открытых мероприятий с детьми, родителями).
6. Результативность инновационной методической разработки: подтверждение ее эффективности результатами педагогической или психологической диагностики).
7. Обеспеченность инновационной методической разработки дидактическими средствами (наглядные учебные материалы, пособия, материалы для детского экспериментирования).
8. Описание модели переноса содержания методической разработки в предметно-развивающую среду группы или класса (оформление дидактических игр, специального уголка).
9. Эстетичность оформления методической разработки.
10. Возможность использования данной методической разработки в условиях других образовательных учреждений, т. е. возможность «тиражирования», мультиплицирования.

Вся предшествующая система проектирования позволяет предвидеть создание инновационной методической продукции. И следующим этапом проектирования становится ее рецензирование (оценивание). Такое оценивание возможно внутри образовательного учреждения. С этой целью создается Экспертный совет ДООУ.

Положение о таком Экспертном совете должно содержать следующие пункты.

В разделе «1. Общие положения» целесообразно отразить следующее:

1.1 Экспертный совет ДООУ является избирательным органом образовательного учреждения.

1.2 Экспертный совет создается для оценивания качества и эффективности экспериментальной деятельности педагогов ДООУ.

1.3 Экспертным советом ДООУ организуется экспертное оценивание создаваемой педагогами инновационной методической продукции, дается экспертное заключение о ее качестве и значимости для развития образовательной системы учреждения в рамках эксперимента.

В разделе «2. Содержание и направления работы Экспертного совета» должны найти отражение следующие позиции:

2.1 Экспертный совет обсуждает и производит выбор различных направлений инновационной деятельности в плане обновления содержания образования детей дошкольного и младшего школьного возраста в рамках эксперимента.

2.2. Пропагандирует достижения психолого-педагогической науки и позитивный педагогический опыт ДООУ по направлениям экспериментальной деятельности.

2.3. Проводит работу с молодыми специалистами, включаемыми в эксперимент.

2.4. Организует работу по обобщению позитивного педагогического опыта ДООУ в плане реализации задач экспериментальной деятельности.

2.5. Руководит работой по изучению, обобщению, распространению и тиражированию позитивного педагогического опыта, накопленного внутри образовательного учреждения в рамках эксперимента.

2.6. Экспертный совет ДООУ выдвигает материалы педагогов по экспериментальной деятельности для освещения на различных формах методической работы, участвует в подготовке, организации и проведении педагогических чтений, научно-практических конференций, научно-практических и теоретических семинаров внутри образовательного учреждения, в рамках района, города и области. (Реализа-

ция этого положения позволяет проводить первичную экспертизу на уровне ДОО).

2.7. Экспертный совет МОУ выполняет следующие функции:

- методическую;
- мотивационно-целевую;
- информационно-аналитическую;
- диагностическую;
- коммуникационную;
- планово-прогностическую;
- контрольную;
- оценочную.

2.8. Экспертный совет МОУ № 440 организует экспертное оценивание инновационной методической продукции, создаваемой педагогами МОУ в рамках экспериментальной деятельности, и решает вопрос о доплатах и надбавка педагогам за участие в эксперименте.

2.9. Экспертный совет дает экспертное заключение о качестве и значимости инновационной методической продукции для развития образовательной системы МОУ и решения задач текущего этапа эксперимента.

2.10. Решение Экспертного совета о качестве инновационной методической продукции является основой для принятия данной продукции на Педагогическом совете, для утверждения данной продукции и введения ее в практическое использование педагогами МОУ и тиражирования для других образовательных учреждений.

2.11. В состав Экспертного совета вводятся педагоги высшей квалификационной категории, имеющие стаж работы более 15 лет.

Экспертный Совет дает первичное заключение о качестве методической продукции, о возможности или невозможности ее использования внутри образовательного учреждения. Если в дальнейшем не планируется тиражирование (распространение) методической продукции для более широкого круга педагогической общественности, то процесс заканчивается резюмированием качества инновационной методической продукции и рекомендациями к ее использованию педагогами данного ДОО.

Если же предполагается дальнейшее ее тиражирование, то в содержании резюме должен войти ответ на вопрос: Готова ли методическая продукция к тиражированию? Какие нужны коррективы? И следующим шагом в резюмировании является получение рецензии на данную методическую продукцию.

Процесс тиражирования предполагает два последующих этапа: презентацию методической продукции на районном, городском или

областном уровнях через различного рода методические мероприятия и непосредственно тиражирование (распространение и внедрение педагогами других ДОО).

К презентации инновационной методической продукции предъявляются специальные требования о:

- она должна содержать максимум сведений о содержании методической продукции, уложенных в минимальный объем;
- презентация должна быть понятной и привлекательной для педагогов всех квалификационных категорий;
- должна содержать яркие материалы, отражающие практическую направленность (видео и фотоматериалы с занятий, воспитательных мероприятий и др.);
- в содержание презентации следует включать критерии оценивания и измерители качества образованности воспитанников с учетом инновационного содержания образования.

И последним этапом проектирования инновационной методической работы является непосредственное тиражирование ее результатов (инновационной методической продукции, описания содержания и организации методической работы в современном ДОО). Это может осуществляться в рамках научно-практических конференций, семинаров, мастер-классов, педагогических гостиных и мастерских районного, городского или областного уровней.

Итак, проектирование инновационной методической работы в современном ДОО должно осуществляться на основе следующего алгоритма: Выявление целевого заказа → Анализ уровня профессиональной компетентности педагогов + отбор содержания и форм организации методической работы → Формулировка технических заданий педагогам по сбору идей и предложений по организации методической работы → Рецензирование (оценивание) инновационной методической продукции → Презентация инновационной методической продукции → Тиражирование (распространение) системы инновационной методической работы и инновационной методической продукции для широких масс педагогической общественности.

Таким образом, предложенный нами алгоритм инновационной методической работы позволяет обеспечить создание и внедрение инновационной дидактической и методической продукции, обеспечивающей реализации инновационных образовательных программ.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

АРЬЯЕВА Л. В.

*г. Санкт-Петербург, Академия постдипломного
педагогического образования*

Для эффективного участия в производственной и общественной деятельности от современного человека требуется широкий кругозор, умение активно использовать стремительно развивающиеся информационные и коммуникационные технологии. Однако интенсификация информационной деятельности в современном обществе такова, что специалист, использующий современные технологии, не справляется с существующими потоками информации. Причина – в его интеллектуальных возможностях. Этим обусловлен социальный заказ образованию – поиск путей развития личности учащегося, в основе которого – переход от накопления информации к развитию мышления, к умению самостоятельно выстраивать своё образование. Обсуждаемая проблема нашла свое отражение в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, где акцент сделан «не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей» [2].

Если раньше некоторой системы знаний было достаточно человеку в течение всей его жизни, то теперь это невозможно. Осознание этого привело к возникновению идеи о пожизненной незавершенности и незавершимости образования в современных условиях, необходимости постоянно оставаться в позиции ученика. Именно поэтому одной из задач образования является формирование умений самостоятельной работы с информацией, необходимой для успешного освоения профессиональных знаний. С этой задачей связаны новые требования, предъявляемые и к учебным заведениям всех уровней, и к их выпускникам. Так, например, выпускники профессионального лицаа наряду с гуманитарным и профессиональным образованием должны получить необходимую общенаучную подготовку, позволяющую понимать сущность происходящих процессов, оценивать их и быть подготовленными к дальнейшему продолжению образования. В основе этого лежат умения самостоятельно и мотивированно организовывать свою познавательную деятельность от постановки цели до получения и оценки результата, в том числе самостоятельно выбирать критерии для сравнения, сопоставления, оценки и классификации объектов. Ре-

шение педагогической задачи по формированию этих умений можно реализовать средствами любого учебного предмета. Эксперимент, начавшийся в Санкт-Петербургском профессиональном лицее связи № 87 на уроках математики в 2001–2002 учебном году, был направлен на решение этой задачи.

Целесообразность проведения эксперимента была обусловлена несколькими причинами. Среди них – низкие результаты нулевого среза знаний учащихся первого курса, регулярно проводимого по материалам кабинета математики СПбАППО. На протяжении ряда лет мы констатировали, что большинство поступивших не владеют приёмами организации самостоятельной учебной работы. Также отмечалось отсутствие у учащихся необходимого опыта контроля и оценки своих и чужих достижений в учебном процессе.

Исходя из необходимости принятия мер в данной ситуации, нами была предпринята попытка внедрения в учебный процесс технологии рефлексивного анализа решения учебных задач (РАРУЗ) под научным руководством методиста кабинета математики СПбАППО Н. З. Демидовой. В технологии учтены теоретические подходы к решению задач американского педагога и математика Д. Пойа [6].

Его разработки, касающиеся этапов решения задач, лежат в основе технологии РАРУЗ. По мнению учёного, решение любой задачи включает в себя эвристические приёмы: ясное понимание задачи, составление плана решения, реализация этого плана, проверка и оценка решения, составление новых комбинаций. Поскольку профессиональная направленность обучения в лицее должна быть основой формирования личности, готовой к решению многих задач, возникающих в различных областях человеческой деятельности, решение учебных задач – необходимый шаг к достижению этой цели. Универсальность этапов, сформулированных А. Пойа, делает освоение технологии РАРУЗ весьма актуальным.

Процесс освоения технологии рефлексивного анализа решения учебных задач учащимися происходит на основе постоянной рефлексии учителя по поводу собственной педагогической деятельности. Необходимость этого обусловлена педагогической задачей развития умственной самостоятельности учащихся, т.е. способности ученика не только решить самостоятельно учебную задачу, но и самостоятельно убедиться в правильности ее решения, в противном случае – самостоятельно обнаружить ошибку, найти недостающие средства и выполнить необходимые действия для исправления неверного решения.

В результате применения технологии рефлексивного анализа решения учебных задач у учащихся возросли умения анализировать

учебную математическую задачу, планировать собственные действия по её решению, решать задачу, анализировать и оценивать решение и свои учебные возможности. Также был отмечен рост мотивации к обучению и критичности оценки собственных достижений – социально-значимых качеств, необходимых современному человеку.

В ходе эксперимента, при решении задач по технологической схеме, было необходимо давать обоснование выбора средств и способа решения, аргументировать последовательность действий, делать выводы на основе логических процедур сравнения, обобщения, анализа, синтеза и др. Педагогическая практика показала, что в традиционном учебном процессе развитие учебно-интеллектуальных умений, связанных с этими логическими операциями, проходит зачастую стихийно. Во время эксперимента были выявлены трудности, обусловленные этим фактом.

Потребность в знании о целенаправленном, теоретически обоснованном развитии логического мышления учащихся привела к знакомству с логико-информационным подходом, разрабатываемым научно-исследовательской лабораторией логико-информационных технологий обучения (ЛИТО) при кафедре философии СПбАППО (научный руководитель – д. филос. н., проф. Б. И. Федоров).

С позиции этого подхода [8] главной целью школьного обучения является развитие интеллектуальных (познавательных) способностей учащихся. В этом процессе можно выделить два направления:

- освоение учащимися основ социокультурного опыта предшествующих поколений;
- формирование умений самостоятельной работы с информацией.

Освоение основ социокультурного опыта опирается на запоминание, которое обеспечивает упорядочение, каталогизацию знаний. Знания – база интеллекта. В свою очередь развитие интеллекта происходит в процессе работы с информацией, что проявляется во владении языком на разных уровнях: коммуникативном, аргументативном, проективном.

Для эффективной организации такой работы преподавателю необходимо учитывать основные критерии логико-информационной корректности: требования ясности, точности, последовательности и доказательности при работе с информацией. В основании этих требований – целевая установка. Она детерминирует выбор контекста [1].

Информация оказывается ясной лишь тогда, когда в неё вкладывается один и тот же содержательный смысл. Для достижения ясности, с нашей точки зрения, есть два пути. Первый путь: преподаватель

переходит на «язык учащихся», который зачастую весьма примитивен. Второй путь: преподаватель, вводя новые термины, расширяет языковые возможности учащихся, что позволяет им осваивать язык конкретного учебного предмета. Понятно, что продуктивным является второй путь. Но перед обучающим всегда стоит вопрос: на каком уровне должны учащиеся владеть этим языком на данном этапе обучения? В зависимости от целей этапа преподаватель подбирает соответствующий контекст, определяющий степень конкретизации информации (точность), и соблюдает последовательность учебного материала. Точность зависит от количества признаков объекта или явления, необходимых для достижения ясности на определённом уровне. Последовательность предполагает такую организацию учебной информации, при которой предыдущий фрагмент подготавливает адекватное восприятие последующего.

Ещё одним критерием логико-информационной корректности является доказательность, предполагающая использование истинных аргументов для обоснования или опровержения тезиса. Кроме истинности и ясности к аргументам предъявляются требования достаточности и непротиворечивости.

Акцентируя внимание учащихся на средствах достижения ясности и доказательности, преподаватель расширяет их языковые возможности, а значит, способствует развитию интеллектуальных способностей.

В существующей педагогической практике логико-информационные требования ясности, контекстуальной обусловленности, информационной адекватности и др. учитываются в разной мере, в основном, на уровне интуиции преподавателя. Метод «проб и ошибок» приводит к значительным потерям учебного времени. Обучение становится неэффективным.

Решение этой проблемы невозможно без системного, научно обоснованного использования закономерностей работы с информацией в учебном процессе. Эффективность такой работы во многом определяется тем, есть ли у педагога методологические средства для достижения образовательных целей. Эти средства должны отвечать требованиям:

- концептуальности (научного обоснования достижения целей обучения);
- системности (целостности, взаимосвязи всех частей процесса);
- управляемости (возможности диагностического целеполагания, планирования, проектирования, поэтапной диагностики);

- оптимальности (реализации целей при минимальных ресурсных затратах или достижения максимального результата при фиксированных ресурсных затратах);
- гарантированности достижения определённого стандарта образования;
- воспроизводимости, отчуждаемости от автора (возможности реализации в других учебных заведениях, разными педагогами).

Поскольку таким требованиям отвечают современные образовательные технологии, то можно предположить, что использование их в учебном процессе сделает обучение эффективным [7].

Педагоги-исследователи, сотрудничающие с научно-исследовательской лабораторией ЛИТО СПбАППО, участвуют в разработке технологий, направленных на развитие интеллектуальных способностей учащихся, их учебной мотивации, раскрытие личностного потенциала каждого школьника. Необходимым условием реализации этих целей является строгое соблюдение правил работы с учебной информацией.

В логико-информационной технологии диалогового взаимодействия, эксперимент по апробации которой реализуется в ПЛ связи № 87, оптико-механическом профессиональном лицее и ряде средних школ Санкт-Петербурга (№№ 140, 316, 360), акцент сделан на работе с учебным текстом как основой диалогового взаимодействия и на условиях проведения самого учебного диалога. Его содержание всегда связано с логическими процедурами сравнения, обобщения, конкретизации, определения, родовидового деления терминов и деления целого на части, классификации. В ходе выполнения этих процедур происходит освоение языка конкретного учебного предмета на коммуникативном уровне. В результате этой деятельности развивается интеллектуальная способность знать (воспроизводить, выполнять по образцу, известному алгоритму). Если в учебном диалоге реализуются, кроме указанных, логические операции аргументации, выдвижения гипотез, устанавливаются разные виды связей между элементами учебного материала (причинно-следственные, временные и др.), происходит освоение языка на аргументативном уровне, что свидетельствует о развитии интеллектуальной способности понимать. Если же в диалоге осуществляется, кроме уже названных, процедура логического вывода с использованием отношения логического следования, происходит освоение языка на проективном уровне, что свидетельствует о развитии интеллектуальной способности делать самостоятельные выводы на основе ранее известного.

Все упомянутые логические процедуры реализуются и в процессе работы с учебным текстом. Тексты (устные и письменные), которые используются в обучении, содержат термины, присущие языку данной науки. Такие тексты могут быть ясными только для тех, кому понятен смысл каждого слова, входящего в этот фрагмент, т.е. ясность информации зависит от ясности употребляемых терминов. Именно поэтому в логико-информационной технологии предлагается изучение новой учебной темы начинать с освоения новых терминов. В практической деятельности это осуществляется с помощью составления предметно-тематического глоссария (словаря), позволяющего всем участникам учебно-педагогического взаимодействия «говорить на одном языке». Рассматривая новые ключевые термины в структурно-логической схеме конкретной учебной темы, учитель «ведёт» учащихся к самостоятельному выстраиванию определений этих терминов, выделению существенных и несущественных признаков, обнаружению связи нового с уже известным.

Требование соблюдения логико-информационных условий, о которых шла речь, распространяется и на учебные вопросы (задания), составляемые в процессе организации диалога. Исключение их неоднозначности (в т.ч. изъятием вопросных слов), чёткое указание количества затребованных данных, точная формулировка, последовательное введение в процесс обучения – факторы, необходимые для адекватного восприятия языка любого учебного предмета и реализации соответствующей познавательной функции научного знания (описательной, объяснительной, прогностической) [1].

Логико-информационная технология диалогового взаимодействия может быть реализована в различных формах: индивидуальной, индивидуально-групповой, коллективной (фронтальной, групповой). Сочетание этих форм, на наш взгляд, эффективно с т. зр. достижения поставленных целей при подготовке и проведении взаимоопроса. Учащиеся оптимизируют учебный текст, выделяя ключевые термины и определяя главную мысль каждого фрагмента и текста в целом. Результатом оптимизации становится план темы или конспект, включающие упомянутые термины. Предварительно освоенная технология составления вопросов на знание (коммуникативный уровень владения языком) и понимание (аргументативный уровень) учебного материала позволяет учащимся ясно, точно и последовательно сформулировать их по каждому пункту плана. Вопросы (задания) вместе с соответствующими ответами в определённой структуре представляются на индивидуальном специальном листе и используются для участия в коллективном диалоге, для контроля и оценивания своих и чужих знаний

и умений. В диалоговом взаимодействии учащимся предоставляется право выбора вида вопроса («на знание» или «на понимание»). Поскольку «цена вопроса» неодинакова и выбор учителем фиксируется, у учащихся возникает потребность в лучшей подготовке по учебному материалу для ответов по заданиям «на понимание». Результатом становится заметная активизация познавательной деятельности. Это подтверждают исследования ульяновских педагогов: «Побуждать учащихся задавать вопросы одноклассникам, учителю – это полезный приём сотрудничества педагога и школьника, активизирующий весь класс» [4, с. 41].

Взаимоопрос выполняет развивающую функцию и играет важную роль в формировании у учащихся учебной деятельности и способности к рефлексии. Т. к. при групповой форме организации учебного процесса больше возможностей дополнять, оценивать друг друга, лучше осознавать процесс решения учебных задач, то информация, усвоенная при этом, становится более ясной и доказательной, т.к. получена в результате обмена мнениями, уточнений, устранения ошибок. И хотя педагоги-психологи считают, что «при групповой работе больше всего выигрывают средние и слабые учащиеся» [3, с. 120], они отмечают резкий «взрыв» учебно-познавательной мотивации большинства учащихся в условиях группового обучения [9, с. 73]. В ходе эксперимента мы проводили интервью с учащимися, которое подтвердило, что в этих условиях у них появляется желание глубже разобраться в учебном материале, не отстать от других. По их мнению, они становятся более успешны в учёбе, возрастает их интерес к предмету.

В настоящее время сотрудниками лаборатории совместно с учителями разработана модель контролирующего учебного диалога с использованием компьютера. Её апробация проводится на базе петербургской средней школы № 140. Алгоритм проведения контролирующего учебного диалога может быть кратко представлен так. Учитель составляет контрольные задания по определённому алгоритму с учётом логико-информационных принципов и, в зависимости от доли информационной подсказки, определяет режим учебного диалога (открытый, ограниченный, закрытый) и в соответствии ему ранжирует задания на «5», на «4» и на «3». Формой задания определяется степень информационной насыщенности и вопроса, и соответствующего ответа. Далее учитель посредством компьютерной программы предлагает учащемуся выбрать вопрос, содержащий ту или иную степень информационной подсказки, мотивируя его на саморефлексию по поводу собственных знаний. Если ученик выбрал вопрос на «5» и дает непра-

вильный ответ, ему предлагается вопрос на «4», в случае очередной неудачи – на «3». Если и последняя попытка неудачна, ответ оценивается двумя баллами, при этом на экране монитора представлены рекомендации учителя по изучению (повторению) необходимого учебного материала.

Применение данной схемы может существенно повысить объективность школьной отметки. При этом критерием является объем информационной подсказки в учебном задании.

Для обработки результатов тестирования также создана специальная программа, которая позволяет проводить тестирование с использованием локальной сети, выполнять сбор результатов и их вывод на печать. В итоговой таблице введены фамилия и имя учащегося, название тестового задания, отметка, дата, время начала и окончания тестирования.

Приведенная технология позволяет значительно снизить субъективность оценивания в обучении. Учитель может получить представление об усвоении определенного предметного содержания учащимися всего класса и провести своевременную коррекцию знаний. Это даёт возможность существенно оптимизировать учебный процесс. Кроме того, в связи с проводимой активной компьютеризацией образовательных учреждений появляются новые возможности в применении данной технологии оценивания.

Таким образом, осуществление логического содержания средствами учебного предмета в различных организационных формах в сочетании с рефлексивным анализом своей деятельности формирует у учащихся качества личности, без которых невозможна их дальнейшая профессиональная деятельность – умение самостоятельно решать новые задачи, прогнозировать, оперировать методами, имеющими научный характер (обобщение, моделирование, анализ, синтез, рефлексия и др.), работать с литературой, расширять свои интеллектуальные возможности. Но достижение этих целей невозможно без личностного роста педагога, в основании которого – его рефлексивная деятельность.

Литература

1. Арьяева, Л. В. Язык и речь учителя [Текст] / Л. В. Арьяева, Т. Ф. Пленова, Е. Ю. Федотова – СПб. : изд-во СПБАППО, 2006.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года / Приложение к приказу Минобразования России от 11 февраля 2002 г. № 393.

3. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых [Текст] / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985.
4. Лукьянова, М. И. Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования [Текст] : метод. реком. для учит. и шк. психол. / М. И. Лукьянова, Н. В. Калинина. – Ульяновск : ИПК-ПРО, 1998.
5. Педагогика профессионального образования [Текст] : учеб. пособ. / под ред. В. А. Сластёнина. – М. : Академия, 2004.
6. Пойа, Д. Как решать задачу: Пер. с англ. – Львов : Квантор, 1991.
7. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии [Текст] : уч. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998.
8. Федоров, Б. И. Алгоритмы обучения [Текст] / Б. И. Федоров. – СПб. : Просвещение, 2004.
9. Цукерман, Г. А. Зачем детям учиться вместе? [Текст] / Г. А. Цукерман. – М. : изд-во «Знание», 1985.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ АСПЕКТ АНАЛИЗА И ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ИННОВАЦИОННОЙ ШКОЛЕ

МИСЮЛЯ Г. В.

*г. Великий Новгород, Новгородский государственный
университет им. Ярослава Мудрого*

В последние годы в образовании наблюдается значительное расширение сферы педагогической инноватики, однако вопросы анализа и оценки позитивности нововведений, а также целесообразности значительных затрат (научно-методических, кадровых, финансовых, физических и др.) на те или иные педагогические инновации остаются открытыми.

Исходными основаниями проектирования аналитико-оценочной деятельности в системе управления инновационной школой могут выступать следующие концептуально-ценностные положения.

1. Инновационные образовательные учреждения следует рассматривать как открытые самоорганизующиеся системы и при создании в них инновационной модели управления качеством образования учитывать влияние двух факторов: с одной стороны – наличие государственного заказа на деятельность учреждения, выраженного в государственных и отраслевых нормативных и распорядительных доку-

ментах, а с другой – наличие общественного заказа, связанного с расширением, уточнением или дополнением взгляда на вопрос «качество образования» с учетом мнения отдельных категорий учащихся, родителей, других социальных категорий, потребностей современного российского и мирового сообщества.

Соответственно, система оценки и анализа инновационной образовательной деятельности должна включать в себя как инспекторские, (контролирующие), так и экспертные (исследовательские) методы и процедуры.

2. Эффективной основой создания модели управления процессами анализа и оценки как распределенной системы является опора в управлении на принцип «партисипативного управления», когда сотрудники принимают самостоятельные решения об организации деятельности, самостоятельно контролируют ее качество. Использование принципа «партисипативности» в управлении школой делает необходимым и обоснованным коллегиальность в организации процессов анализа и оценки качества образования, позволяет создавать распределенную сеть субъектов оценивания.

Продолжение данного положения на теорию создания организационных структур актуализируют обращение к таким из них, где выполнение работником отдельных видов деятельности не приводит автоматически к возникновению нового рабочего места. Этот тезис позволяет рассматривать организационное создание управленческой сети не только с позиции возникновения формальных структур, имеющих предмет своей деятельности выполнение работ, связанных с анализом и оценкой качества образования (Учебная часть – «Информационно-аналитическая служба») или расширением функциональных обязанностей существующих в школе организационных структур («психологической службы», «административной службы», «финансово-экономической» и др.), но и выделять так называемые «неформальные позиционные группы» с наделением их полномочиями и обязанностями аналитиков. С позиции разработки модели этот тезис позволяет определить всю совокупность «функциональных позиций» руководителя по анализу качества образования – как с закреплением за этой позиции «должности», так и без такого формального соотнесения.

С учетом названных положений нами была разработана структурно-функциональная модель комплексной аналитической службы (КАС) школы, реализующей инновационные образовательные программы, в которую вошли: «служба качества», «социальная служба», «психологическая служба», «служба сопровождения образовательного

процесса», «экономическая служба» и «служба развития». Несмотря на то, что все они могут выбрать для анализа любой объект системы качества образования (результаты, процесс, условия), можно выделить преимущественное место локализации аналитических исследований для каждой из них.

Специфика деятельности «служб» отражается прежде всего в их миссии, решаемых задачах, направлениях анализа, его критериях и организации аналитической деятельности. Так, например, основная миссия «службы сопровождения образовательного процесса» заключается в обеспечении условий, необходимых для организации на современном уровне педагогического процесса, проведения необходимой для этого методической работы. В соответствии с этой миссией определяются цели и задачи службы:

- формирование конечных целей, которые должны быть достигнуты в ходе воспитания, обучения и развития учащихся образовательного учреждения;
- разработка нормативной и методической документации, регламентирующей процесс обучения и контроль за выполнением регламента соответствующими структурными подразделениями;
- организация работы по подготовке к лицензированию, аттестации и государственной аккредитации образовательных программ, реализуемых в образовательном учреждении;
- информационно-методическое обеспечение процесса обучения.

Сама аналитическая деятельность «службы» регламентируется такими нормативно-правовыми и распорядительными документами, как Государственным образовательным стандартом, Базисным учебным планом, образовательными программами, расписанием. Главным объектом для анализа является документально-содержательное обеспечение учебного процесса, а также использование адекватных целям и задачам приемов, методов, технологий и организационных форм урока. Нормативно-определенными критериями анализа выступают: организация методического обеспечения образовательного процесса; соответствие учебных планов и образовательных программ обучения и воспитания обучающихся требованиям образовательных стандартов и полнота их выполнения; обеспечение и оснащение образовательного процесса. Критериями экспертного анализа являются: удовлетворенность учащихся и педагогов ходом образовательного процесса в учреждении; комфортность образовательной среды для ее участников; соответствие набора курсов по выбору интересам и возможностям учащихся, механизмы осуществления учащимися выбора учебного

плана; качество собственных учебно-методических материалов и методических разработок по организации учебной и внеучебной работы учащихся, допущенных и рекомендованных окружным и городским экспертными советами; использование современных информационных средств обучения в образовательном процессе.

Руководство службой может быть возложено на заместителя директора по учебной работе. Организационное ядро составляют учебная часть и научно-методический совет школы, объединяющий руководителей всех структур (методических объединений, творческих групп, школы молодого специалиста и др.)

В отличие от «службы сопровождения образовательного процесса», миссия «акмеологической службы» состоит в формировании эффективного индивидуального стиля деятельности педагога. Служба решает вопросы интеграции кадрового потенциала для обеспечения выполнения задач, стоящих на современном этапе перед образовательным учреждением.

В качестве стратегического ориентира для планирования работы службы выступает осмысление социального заказа, конкретных программно-методических требований, приказов и инструкций вышестоящих органов образования, их своевременное и правильное доведение до каждого работника и решение задач, связанных с воздействием на педагогический коллектив, его консолидация, сплочение; выработка общих ценностей, традиций; приобщение коллектива к научно-исследовательской, опытно-экспериментальной работе по актуальным проблемам развития образования, к участию в целенаправленном создании нового опыта по этим проблемам. В задачи Службы входит и такое направление как организация и проведение соответствующих методических изысканий по созданию и изучению возможностей использования новых педагогических средств в образовании.

Специфика указанных задач определяет ведущее направление аналитической деятельности. Нормативно-определенными критериями анализа выступают: состояние кадровой политики; уровень квалификации кадров образовательного учреждения. Экспертный анализ осуществляется по критериям: ценностные ориентации профессиональной деятельности; профессионально-личностные стандарты, индивидуальный стиль в профессиональной деятельности; самоорганизация в собственной профессиональной деятельности; потребность в достижении, новаторстве; осознание себя членом группы, профессионального сообщества; профессиональное межличностное взаимодействие.

Органом, который принимает решения по организации деятельности «службы», может выступать научно-методический совет образовательного учреждения, а непосредственное руководство этой деятельностью осуществляет заместитель директора по научно-методической работе.

Не раскрывая далее особенности деятельности других аналитических служб, выделим специфику их «инспекторской» и «экспертной» работы.

Сравнение характеристик «инспекторского» и «экспертного» типов анализа подтверждает гипотезу о том, что процесс оценивания деятельности инновационной школы является весьма сложным, но необходимым (таблица 1).

Таблица 1

Соотношение инспектирования и экспертизы деятельности аналитических служб инновационной школы

Объект	Служба	Объект
Сохранность и формирование контингента обучающихся; успеваемость, промежуточная аттестация выпускников; соответствие уровня и качества подготовки выпускников образовательного учреждения требованиям государственных стандартов на основе положительных результатов итоговой аттестации	Служба качества	Активизация в познавательной деятельности; удовлетворенность учащихся результатами образовательного процесса; развитие социальных, академических, коммуникативных, информационных компетентностей учащихся; самоопределение в профессиональной сфере
Сохранность жизни здоровья обучающихся во время образовательного процесса; предоставление льгот обучающимся; условия для работы подразделений организаций общественного питания и медицинских учреждений; порядок регламентации оформления отношений учреждения, обучающихся и (или) их родителей (законных представителей)	Социальная	Причины асоциального поведения учащихся; условия для разумного проведения досугового времени, конфликты, влияние семьи на ребенка, связь общение с родителями учащихся класса, семейный микроклимат

<p>Поступление и расходование средств (составление аналитического материала по результатам финансово-экономической деятельности); привлечение дополнительных источников финансовых и материальных средств</p>	<p>Экономическая</p>	<p>Экономический анализ, обеспечивающий принятие решения об экономической реализуемости проектов развития образовательного учреждения</p>
<p>Состояние кадровой политики; уровень квалификации кадров; деятельность педагогических организаций и методических объединений; условия для реализации профессиональных свобод педагога</p>	<p>Акмеологическая</p>	<p>Ценностные ориентации; профессионально-личностные стандарты, индивидуальный стиль и самоорганизация в профессиональной деятельности; потребность в достижении; профессиональное межличностное взаимодействие</p>
<p>Обеспечение прав и свобод обучающихся и работников ОУ (ФЗ, Ст. 32, п.3.4., Ст.50); комфортность микроклимата классного коллектива; выявление индивидуальных особенностей, склонностей учащихся</p>	<p>Психологическая</p>	<p>Психологические причины нарушения личностного и социального развития школьников, социальные навыки общения; готовность детей к школе; психическое состояние участников образовательного процесса в период подготовки к сдаче ЕГЭ; организация межличностного взаимодействия в образовательном процессе социально-психологические характеристики коллектива; психологическая компетентность родителей, детско-родительские отношения;</p>
<p>Структура управления гимназией, штатное расписание и должностные обязанности сотрудников; качество и юридическая обоснованность Устава ОУ, правил внутреннего распорядка, локальных актов</p>	<p>Служба развития</p>	<p>Стратегия развития школы; инновационная активность участников образовательного процесса; наличие уровня квалификации работников и других ресурсов, необходимых для успешного освоения инноваций</p>

<p>Методическое обеспечение образовательного процесса; соответствие учебных планов и образовательных программ обучения и воспитания обучающихся требованиям государственных образовательных стандартов; соответствие уровня и направленности образовательных программ и полнота их выполнения; обеспечение и оснащение образовательного процесса</p>	<p>Служба сопровождения образовательного процесса</p>	<p>Удовлетворенность учащихся и педагогов ходом образовательного процесса; комфортность образовательной среды для всех участников; соответствие набора курсов по выбору интересам и возможностям учащихся, механизмы осуществления учащимися выбора учебного плана; качество собственных учебных и методических разработок; использование информационных средств в обучении</p>
--	---	---

Наличие нормативов к базисному (учебному) и сервисным (кадровому, финансовому, материальному и т.д.) процессам и одновременное существование в образовательном учреждении инновационных процессов как способа реагирования на общественный заказ предъявляет специальные требования к процедуре оценивания. Управленцы образованием различного уровня, несущие ответственность за работу системы в целом, заинтересованы в экспертизе, поскольку она дает возможность создавать практические и теоретические основания для выработки гибких нормативных основ стратегии и тактики управления развивающейся школой. Категории (в деятельностной методологии экспертизы – категории деятельности) позволяют эксперту выстроить концептуальную композицию инновационного опыта в его индивидуальности, а сущностное концептуальное видение становится основным средством проблематизации этого опыта и выявление внутреннего потенциала.

Разумеется, экспертиза как метод и методология полипредметна. Иначе она едва ли могла бы претендовать на компетентную работу с разнообразным материалом инноватики. Это означает не только лишь то, что можно проводить экспертизу различных объектов, но и то, что у эксперта нет предзаданного, стандартного предмета экспертизы, многообразный материала для которого может дать урок, учебные программы, управленческие решения или квалификация педагога. Предмет и ситуацию экспертирования предлагает сам управленец как «держатель» общего социального заказа, включающего и инновационную составляющую. Экспертиза как метод «улавливает» то поле действительного творчества и содержательно-педагогического продвижения, относительно которого выстраиваются ориентиры развития образования. Подобная процедура оценивания необходима в ситуации общей демократической, конкурентной атмосферы в системе образо-

вания как инструмент согласования различных мнений и подходов, норм и конкретных инновационных образовательных практик.

Создание структур для организации оценочной деятельности становится одним из актуальных направлений в построении моделей управления современным образовательным учреждением. На эти процессы повлияло, с одной стороны, появление новых типов учреждений и организаций, специализирующихся на выполнении оценочной деятельности (Государственная аттестационная служба, центр мониторинга и оценки, институт анализа и проектирования образовательных систем и др.), а с другой – изменение позиций, принципов, технологий внутришкольного управления в сторону усиления обоснованности принимаемых решений, нацеленность системы управления на решение объективных проблем.

На современном этапе развития управления образовательными системами состав лиц, осуществляющих анализ и оценку в образовательном учреждении, не ограничивается его администрацией или назначенной комиссией, а наряду с ними включает общественных экспертов, научно-педагогическую общественность, родительский актив. Такая совместная деятельность лиц, заинтересованных в совершенствовании результатов работы школы, позволяет собрать полную и значимую информацию, адекватную конкретной образовательной ситуации.

ЭКСПЕРИМЕНТ В ШКОЛЕ: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

КОНЕВА Л. С., СУШКО Т. Б.

г. Омск, Институт развития образования Омской области

Боевая средняя общеобразовательная школа в 1999 году в числе десяти школ Омской области вошла в Федеральный эксперимент по совершенствованию структуры и содержания общего среднего образования. Вектор развития школы на период с 2000 по 2005 год определялся концепцией, целями и задачами Федерального эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования. В ходе эксперимента были созданы необходимые локальные акты, разработаны программа ОЭР и учебный план школы на основе экспериментального БУП, отработана система мониторинга качества образования и проведен проблемно – ориентированный анализ деятельности школы. В школе прошли апробацию экспериментальные учебные комплекты, предложенные Министерством образования для началь-

ной и старшей школы. В 2001 году был впервые скомплектован профильный 10-ый класс (естественно-математический). В 2002 году в расписании второклассников появились новые для начальной школы предметы: немецкий язык и информатика.

Перемены, произошедшие за эти годы в образовательной системе школы, существенно повлияли на качество образования. Проблемно-ориентированный анализ деятельности школы показал, что у учащихся сформировано представление о значимости и роли образования в современном мире, они готовы продолжать образование после школы, и, на наш взгляд, начинают понимать, что учиться им придётся, скорее всего, всю жизнь. Отсюда – возросший уровень притязаний к качеству школьного образования со стороны учащихся и родителей.

Включенность коллектива в педагогический эксперимент вызвала глубокие изменения в учительской среде и, прежде всего, в профессиональном самосознании педагогов школы. За эти годы выращен педагог – исследователь, которому свойственно стремление к профессиональному совершенствованию, чувство уверенности в себе, желание получить внешнюю оценку достигнутым результатам.

Педагогами и учащимися освоен технологический подход в процессе обучения, учителя владеют методологией и методикой педагогического исследования. Можно без преувеличения сказать, что за годы эксперимента уровень профессиональных знаний и умений педагогов школы, их профессиональная компетентность стали на порядок выше. Неценима в этом отношении роль Института развития образования как своеобразного научного и методического центра инновационной деятельности в образовательной системе региона. Эксперимент в школе возможен только при условии квалифицированного научного руководства, что и обеспечивалось учеными ООИРО.

Задачи, поставленные в Федеральном эксперименте, коллективом выполнены. Есть осознание того, что школа идёт в ногу со временем, что перед ней открываются новые, интересные перспективы. Завершение Федерального эксперимента побудило коллектив к продолжению педагогического исследования в направлении, которое сегодня является значимым в рамках Концепции модернизации общего образования, актуальным, как для школы, так и в целом для системы образования. В современном общем образовании необходим учёт интересов и потребностей, как ученика, так и общества в целом; максимальное развитие способностей ребёнка, независимо от социально-экономического и общественного статуса его семьи, пола, национальности, вероисповедания; воспитание гражданина, формирование систему ценностей, соответствующих многонациональному обществу.

Данные характеристики, созвучные и с мировыми тенденциями в развитии образования, и результаты проблемно-ориентированного анализа деятельности школы послужили ориентиром в определении проблемы, темы, целей и задач эксперимента на новом его витке. Тема педагогического эксперимента на новый период развития школы сформулирована следующим образом: «Индивидуальные образовательные траектории учащихся в педагогической системе сельской школы как фактор формирования мобильной личности».

Учет индивидуальных особенностей ученика в процессе обучения и воспитания – один из принципов классической дидактики. Сущность индивидуального подхода составляет гибкое использование педагогом различных форм и методов педагогического воздействия с целью достижения оптимальных результатов педагогического процесса по отношению к каждому ребёнку. Однако, как следует из определения сущности индивидуального подхода, позиция ученика оказывается достаточно пассивной – он исполнитель при руководящей, авторитарной позиции учителя. Эту модель педагогического процесса можно представить схемой I: $S_n O S_y$,

где S_n – субъект – педагог, S_y – субъект – ученик, O – образовательный (педагогический процесс). В данной модели отсутствуют условия формирования мобильной личности.

Мобильную личность характеризует: способность и умение адаптации в новых условиях в максимально короткие сроки (индивидуально), обучаемость, обученность и владение способами самоорганизации и самообразования; мотивированность на успех; коммуникабельность, общительность, способность к кооперированию; готовность к профессиональному и жизненному самоопределению с учётом внутренних и внешних факторов (Е. Б. Куркин, Е. Н. Прозументова).

Внутренним фактором формирования мобильной личности является её индивидуальность – неповторимое своеобразие отдельного человека, совокупность только ему присущих особенностей. Предпосылкой формирования человеческой индивидуальности служат анатомо-физиологические задатки, которые преобразуются в процессе воспитания, имеющего общественно обусловленный характер, порождая широкую вариативность проявлений индивидуальности. Процесс индивидуализации, т. е. осознания и культивирования человеком своей индивидуальности, в социальной психологии рассматривается как вторичный по отношению к социализации – приобщении человека к миру культуры.

Внешние факторы формирования мобильной личности создаются в педагогической системе специально организованной учебно-

познавательной деятельностью учащихся, ориентированной на субъектность позиции участников педагогического процесса. Таким образом, в дальнейшем исследовании необходим переход от педагогического процесса, в котором педагогами максимально учитываются индивидуальные особенности учащихся, к процессу «выращивания» индивидуальности личности каждого ученика.

Новая модель образовательного процесса должна характеризоваться изменением позиции ученика, который с помощью учителя находит собственные решения учебных задач, предъявляет собственные способы деятельности, осуществляет рефлексию как личностную, так и интеллектуальную. Взаимодействие педагог – ученик является гибким, продуктивным, способствует личностному росту субъектов педагогического взаимодействия. Именно эта модель 11 образовательного процесса отрабатывается в школе на новом этапе эксперимента. Схематично её можно описать так: $S_n O S_y$.

В модели 11 еще сохраняется лидерская позиция учителя, но она позволяет перейти в своём развитии к модели III, $S_n O S_y$, которая и является целью эксперимента. Она по характеру взаимодействия субъектов образовательного процесса является в полном смысле слова партнёрской (Е. Н. Прозументова, Е. Б. Куркин). В модели III создаётся возможность конструирования и реализации учащимися индивидуальных образовательных траекторий как фактора формирования мобильной личности. Очень значимым в данном исследовании является вывод Е. Б. Куркина о том, что мобильная личность в свою очередь, меняет педагогический процесс и среду.

Таким образом, развитие педагогического процесса в школе в условиях эксперимента можно представить как движение от модели I, в которой и учитель, и учащиеся работают с готовыми образцами, а потому не создаётся условий для развития личности, как учащегося, так и педагога, к модели II и далее к модели III – собственно партнёрской.

Чтобы выстроить субъектную позицию ученика в соответствии с моделью III, необходимо: во-первых, обеспечить переход в обучении на технологический режим работы. При этом должно быть единое понимание технологии обучения как технологии учебно-познавательной деятельности ученика. (В. П. Беспалько, Л. С. Конева, В. М. Монахов) Учитель перестаёт быть только носителем информации и контролёром, а занимает позицию технолога. Задача учителя – технолога – разработать технологию учения и задать её учащимся, руководствуясь при этом целями обучения, особенностями содержания изучаемого предмета, учебными возможностями учащихся. Во-

вторых, наличие в школе комплекта проективной технологической документации (перспективный учебный план школы и его программно-методическое обеспечение), переход от тематического планирования к технологическим картам как проекту процесса обучения в рамках темы. Проективная технологическая документация должна быть доступна всем участникам процесса обучения. В-третьих, конструирование учащимися на основе технологии обучения индивидуальных образовательных маршрутов (в рамках темы, в рамках предмета, в рамках профиля). В-четвертых, изменение существующей практики оценивания результатов обучения, переход на рейтинговую систему самооценивания и оценивания успешности учения на основе контрольно-оценочной деятельности учащихся.

Итак, развивающаяся школа – это школа, в которой созданы условия для выстраивания обучающимися индивидуальных образовательных траекторий с учетом их личностных особенностей и возможностей. Представим далее, как эта идея реализуется по ступеням обучения.

Начальная школа. Ей соответствует подготовительный этап, в котором позиция учителя является определяющей. Учитель мотивирует учащихся на учебно-познавательную деятельность, определяет цели уроков, представляет учащимся эталон выполнения учебных заданий, учитывая подготовленность учащихся к обучению, их учебные возможности. Учителем определяется и уровень усвоения учебного материала, конструируется и структурируется содержание учебного материала, который дифференцируется по трудности и сложности. Учитель определяет меру помощи при выполнении заданий.

Учащиеся понимают и принимают цель, поставленную учителем, учатся действовать в соответствии с ней, осознанно выполняют указания учителя; отвечают на вопросы: «Зачем и как это делать?», «Что и как нужно делать, чтобы достичь цели?»; точно следуя образцу, оценивают результаты учебной деятельности своей и товарищей. Значимым на этом этапе является формирование в ходе обучения таких нравственных качеств как трудолюбие, дисциплинированность, настойчивость.

Основная школа. Ей соответствует формирующий этап эксперимента, который, в свою очередь, можно разделить на два подэтапа: 5–6-е и 7–9-е классы. На этом этапе формируются ключевые компетентности, которые потом позволят учащимся старшей ступени обучения спроектировать собственную образовательную траекторию. Учащиеся должны научиться самостоятельно определять цели учебной деятельности с учётом своих особенностей и возможностей, нахо-

дить рациональные способы организации деятельности, овладеть навыками самоконтроля, самооценивания, самоанализа, а к окончанию основной школы и умениями рефлексии результатов и организации своей познавательной деятельности).

Возраст учащихся 7–9 классов характеризуется осознанным определением сферы своих интересов, на основе чего формируются профессиональные интересы и намерения, первоначальные варианты профессионального самоопределения. Для последующего формирования в старшей школе индивидуальной образовательной траектории значимым является и наличие исследовательских умений: мотивированно отказываться от образца, находить оригинальные решения задач и проблем, выполнять творческие проекты. Немаловажное значение в этом отношении имеет и наличие значительного фонда действенных знаний (предметных компетентностей) (З. И. Калмыкова).

Образовательные маршруты учащихся на этом этапе строятся в рамках темы, предмета, включают выбранные спецкурсы, факультативы, элективные курсы, творческие проекты. Педагогический процесс должен быть нацелен на самовоспитания таких качеств характера как целеустремлённость, ответственность, настойчивость, мобильность, формирование у каждого ученика потребности в профессиональном и жизненном самоопределении.

III этап – конструктивный. Он соответствует ступени старшей школы. На этом этапе осуществляется конструирование учащимися собственно индивидуальных образовательных траекторий, основу которых составляет индивидуальный учебный план. Учащимся определяется: уровень изучения базовых предметов в базисной части учебного плана, профилирующие и профильные предметы, спецкурсы и элективные курсы в вариативной части учебного плана. В образовательной траектории определяется и участие в проектной деятельности, в учебно-исследовательской работе, круг чтения, использование новых информационных технологий, подготовительные курсы в вузах или учреждениях дополнительного образования.

На этом этапе для учащихся должно быть характерно наличие устойчивых профессиональных намерений как показателя профессионального самоопределения, жизненное самоопределение на основе развития индивидуальности личности, установка на самовоспитание профессионально значимых качеств личности, понимание ценностей образования как средства развития культуры личности. В ценностном самоопределении значимо осознание своей национальной, социальной принадлежности, собственного отношения к явлениям современной

жизни, умение отстаивать свою гражданскую позицию, иметь свои взгляды на окружающий мир.

Так выглядит модель школы, ориентированной на формирование мобильной личности. Теоретическая разработка модели и её практическое воплощение возможны только в тесной связи педагогической науки и образовательной практики. Опыт экспериментальной работы Боевой школы убедительно это доказывает.

ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

ФЁДОРОВ А. Ф.

Ковровская государственная технологическая академия

Лишение свободы и помещение в исправительное учреждение – это всегда крах жизненных планов человека и резкая смена его образа жизни. Возникающие в связи с этим негативные психические состояния и поведенческие проявления, которые в литературе часто называют «тюремным синдромом», протекают на фоне необходимости адаптации осужденного к условиям конкретного пенитенциарного учреждения. Обследования осужденных свидетельствуют о том, что наиболее острые негативные психические состояния осужденные испытывают в фазе первоначальной адаптации к условиям отбывания наказания (первые 3–5 месяцев). Так, для впервые лишившихся свободы типичны состояния фрустрации, депрессии, тоски. Внешне это может проявляться в апатии, отрешенности или в повышенной раздражительности по мелочам, агрессивности в отношении окружающих (т.ч. сотрудников учреждения или самих себя). Подобные проявления обусловлены ломкой сложившихся стереотипов, а также затруднениями, вызванными социальной ориентацией и самоутверждением в среде осужденных.

Процесс адаптации заключенных в течение первого месяца их пребывания в исправительном учреждении является наиболее сложным. В этот период у них кардинальным образом меняется уклад жизни, что проявляется в: осознании необратимости наказания, жесткой регламентации распорядка дня, необходимости физического труда, появлении новых требований режима содержания со стороны администрации, опасении сложностей во взаимоотношениях с новым окружением, проблеме статусного положения в криминогенной иерархии

осужденных, строгом ограничении личностных потребностей, «испытании толпой».

Условия лишения свободы, являясь экстремальными, по своей сути вызывают изменение психики осужденных на более или менее длительные сроки. Адаптация к условиям отбывания наказания в виде лишения свободы вызывает у осужденных также изменение физиологических и социальных функций и влияет на процесс их исправления, поэтому проблема позитивной социальной адаптации является одной из основных. Первичная социальная адаптация по прибытии в колонию происходит в отряде «Карантин». Очень многое зависит от профессионализма сотрудников социальной и психологической служб.

Собственно социальная работа в отряде «Карантин» сводится, как правило, к просвещению и адресной материальной помощи, отдельным слабо защищенным осужденным, в силу того, что формирование групп социальной работы происходит к моменту распределения осужденного по отрядам ИУ.

Ключевую роль в данной работе играют начальник отряда и психолог. Тематика лекционных занятий должна учитывать актуальное правовое положение осужденных. (Так, например, в 2003 г., когда были приняты поправки в Уголовный кодекс Российской Федерации, большинство вопросов сводилось именно к этому обстоятельству.) Проведение бесед имеет особое значение для осужденных, содержащихся в отряде «Карантин» исправительного учреждения строгого режима в силу объективной окружающей обстановки: чаще всего они не работают, изолированы от основной массы осужденных ИУ, мнения об ИУ, куда они прибыли формируются на основании отрывочных сведений, полученных в следственном изоляторе. Если ИУ, где они находятся, пользуется дурной репутацией у наиболее криминальной части осужденных (т. н. «красная» зона), то осужденные прибывают с резко отрицательным настроением. В этой ситуации очень важным является совместная деятельность сотрудников разных подразделений: сотрудники социальной направленности должны уметь психологически грамотно построить беседу с тем, что бы по возможности изменить настрой осужденного.

При этой работе необходимо воздерживаться от однозначных оценок поведения того или иного осужденного: бывает, что, пройдя через наказания (в том числе и через ШИЗО), осужденный просто психологически «устает» от сопротивления администрации и становится более восприимчивым к положительному воздействию.

Особенностью работы специалистов социального профиля с осужденными, вновь поступившими для отбывания наказания в ИУ,

является ее своеобразная пространственно- временная организация и целевое предназначение. Это малый срок нахождения в отряде «Карантин» (постоянная сменяемость спец. контингента), подчиненность задаче установления степени опасности для учреждения (в широком смысле), а также своевременное информирование осужденных об имеющихся перспективах получения льгот, вплоть до Условно-досрочного освобождения. Поэтому организация работы (диагностической, коррекционной, консультативной, просветительской, воспитательной) связана именно с данными особенностями.

Основной проблемой для администрации в отряде «Карантин» является возможность внешне не мотивированной (спонтанной) агрессии, вообще неадекватного поведения в условиях повышенного эмоционально-волевого прессинга и дефицита необходимой осужденным информации. Поэтому диагностическая работа заключается в установлении признаков, указывающих с большей степенью достоверности на возможность неадекватного поведения со стороны тех или иных осужденных, постоянная просветительская работа (как групповая, так и индивидуальная), а также своевременное реагирование на положительное или отрицательное поведение осужденных. Очень хороший эффект даёт снятие психического напряжения через групповые и индивидуальные сеансы релаксации в специально оборудованной комнате психологической разгрузки ИК-6 пос. Мелехово (колония строгого режима).

Программой максимум в отряде «Карантин» является предварительное определение групп социальной работы, формирование «группы риска» и профилактического учета у психолога.

Если работа с осужденными в отряде «Карантин» организована должным образом, то сам по себе режим действует как своеобразный «психологический фильтр», который разводит осужденных, склонных к разного рода эксцессам (конфликтам, членовредительствам) от остальной массы. Процесс «фильтрации» заключается в «отсеве» таких осужденных, которые в силу разных психолого-возрастных причин, не в состоянии без нарушений дисциплины взаимодействовать в условиях карантина. От психолога требуется своевременно определить признаки, указывающие на психологическую природу происходящих событий и грамотно их интерпретировать.

Признаки, указывающие на возможность аутоагрессивных поступков: аутоагрессивное поведение в прошлом, отсутствие или длительный разрыв социальных связей осужденного, тяжкие (особо тяжкие) статьи (насильственные), в анамнезе – в последнее время перед задержанием – устойчивое употребление наркотических веществ, по-

веденческие признаки, указывающие на астеничные характеристики (слабость воли, замкнутость, повышенная тревожность).

Практика показывает, что возможность внешне агрессивного поведения осужденные скрывают крайне редко, только лишь в случае давно замышляемого преступления. В этом случае специалист социального профиля вряд ли может средствами своей деятельности оказать посильное содействие сотрудникам оперативных подразделений.

Особенностью диагностической работы пенитенциарного психолога и особенно в отряде Карантин является повышенные требования к технологичности процедуры обследования (без ущерба к качеству). Технические условия работы чаще всего не позволяют проводить масштабные обследования с помощью громоздких методик (опросников типа ММРІ, Кеттела и т.д.). В работе с вновь прибывшими осужденными отряда «Карантин» это и не требуется. Практика показывает, что информация, которую предоставляет психолог, работая с осужденными в карантине, оказывается востребованной либо оперативными работниками, либо начальниками отрядов лишь в самом начале отбывания наказания осужденным. От психолога требуется установить признаки, имеющие наибольший «диагностический вес» и значимость на первых этапах пребывания осужденного в ИУ. Поэтому на первом этапе, психолог имеет дело с признаками, которые «лежат на поверхности» и могут быть установлены с помощью простейших методов клинического характера (наблюдение, опрос, беседа, контент-анализ, методики Айзенка, Шмишека, Люшера). К тому же, в условиях довольно жесткого прессинга, трудно долго поддерживать эффективную психологическую защиту, то есть самим осужденным затруднительно, да и нет необходимости пытаться скрыть от администрации какие то важные обстоятельства психологического характера. Большую помощь при проведении диагностической работы могут оказать осужденные из числа актива отряда «Карантин».

Определяемые в отряде Карантин психологические параметры: темпераментные характеристики (определяются на основании внешних признаков моторики, мимики, а также анамнестических данных), особенности интеллекта и характера степень умственной неполноценности – (есть или нет). Признаки патологии характера определяются совместно с врачом-психиатром, социальные особенности личности, отношение к отбыванию наказания, в том числе и в данной колонии. (Определяются с помощью беседы, опроса актива отряда).

Определяемые в карантине социальные характеристики, являющиеся социальным «фоном» воспитательной работы: характеристика семейно-бытовой сферы (удовлетворительная неудовлетворительная:

неполная, конфликтная семья, побеги из дома и т. д.). С кем из родственников намерен поддерживать устойчивые отношения. Характеристика образовательно-профессионального пути (успешен – не успешен). Степень влияния в социально положительной неформальной среде. (Имеет влияние, отвержен).

Таким образом, диагностическая работа в карантине представляет собой работу с потоком осужденных и заканчивается установлением предварительного социально-психологического диагноза о причинах формирования неконструктивной адаптации.

Необходимо дифференцировать осужденных по «крайним» диагностическим группам: с максимальными патологическими признаками социально-психологического характера и с минимально выраженными признаками неконструктивной адаптации (случайные).

Категория: осужденные с максимально выраженными признаками неконструктивной адаптации (с высокой степенью социально-психологического отчуждения).

Первая возрастная группа: признаки отсутствия родительской семьи как института (длительный срок проживания вне семьи, побеги из дома, ранние судимости). Признаки не успешности образовательного и профессионального пути (раннее прекращение учебы, длительный период не работал и не учился). Отсутствие навыков общения в социально положительной среде неформального общения (длительное употребление наркотиков).

Вторая возрастная группа: признаки неконструктивной адаптации вследствие субъективного отчуждения от ценностей семьи: длительное проживание вне брака, вербально заявляемое нежелание жить семьей, многочисленные смены мест работы, специальностей, неоднократные судимости, злоупотребление алкоголем.

Третья возрастная группа: аналогично второй группе.

При определении осужденных третьей категории («случайные») можно ориентироваться на сочетание положительного субъективного настроения на соблюдение режима в ИУ, желание освободиться по УДО и отсутствие признаков негативных ситуативных и психогенных факторов. Осужденные при наличии положительных и негативных ситуативных и психогенных факторов относятся ко второй категории.

Таким образом, осужденные 1 категории автоматически должны быть объектом постоянного внимания со стороны служб социальной направленности (воспитательного отдела, группы социальной защиты и учета трудового стажа, психологов), особенно это касается осужденных молодого возраста. Формируется так называемая группа «социального риска». Риск для этих осужденных заключается в чрезвы-

чайно высокой вероятности рецидива преступлений именно под влиянием факторов социального характера (отсутствие минимально необходимых социальных навыков). Вместе с этим, психолог формирует собственную группу осужденных «профилактического учета», у которых процесс маргинализации сознания более вероятен в силу психологических особенностей.

Роль просветительской работы в отряде «Карантин» так же очень высока (особенно для осужденных, впервые оказавшихся в заключении). Ограниченность в передвижении, невозможность получить информацию из разных достоверных источников, в сочетании с повышенной эмоциональной напряженностью могут стать объективным фоном массовых эксцессов (сродни паники). Кроме того, негативную роль играют, при этом, и отрицательная пропаганда криминально «заряженных» осужденных.

Поэтому регулярные беседы с представителями администрации (типа «вопрос-ответ») как групповые, так и индивидуальные помимо собственно информационной функции имеют еще и психокоррекционное значение.

Практическая работа, как с осужденными, так и с сотрудниками, которые работают в колониях строгого режима, показывает, что наиболее актуальными темами проведения групповых бесед являются: информация о правилах поведения в ИК, роль семьи для поддержки осужденного, социально конструктивные и неконструктивные способы решения возникающих вопросов осужденными, необходимость личностного самоопределения для успешной адаптации в колонии. Психологическая обстановка отряда «Карантин» отличается тем, что часто мелкие бытовые вопросы при игнорировании их решения со стороны администрации для осужденных начинают иметь значение глобальных проблем, «пусковым механизмом» к разного рода нарушениям (типа отказа проследовать в отряд для проживания). В этих случаях умение сотрудника вести беседу (по содержанию режимного характера, по формы – психокоррекционную) оказывается ключевым моментом в предотвращении нарушения режима со стороны осужденных.

Таким образом, в отряде «Карантин» происходит эмоционально волевая и когнитивная подготовка осужденных к распределению по отрядам. В колониях, где дифференциация осужденных с целью использования на производстве (в том числе и за пределами колонии) имеет едва ли не ключевое значение для обеспечения нормальной жизнедеятельности, именно с отряда «Карантин» начинается работа по установлению резерва из осужденных. Итогом психодиагностиче-

ской работы с осужденными в отряде «Карантин» перед распределением должна быть постановка на психологический учет с последующей формулировкой социально-психологического заключения. Сам текст заключения должен содержать социально-психологические признаки осужденного, его направленность, мотивации, установки итогом, которой явилось совершение преступления: Например: «Высокая степень психологического отчуждения в силу негативных социальных факторов: отсутствие положительных родственных связей, раннее оставление учебы, отсутствие профессии и производственного опыта, а также психологических особенностей, затрудняющих конструктивную адаптацию: примитивность мышления, возбудимые черты, социальная ориентация личности неустойчивая (ситуативная). Высокая степень усиления криминального заражения личности. Далее на базе психологического заключения составляются рекомендации воспитателям (начальникам отряда), которые заносятся в карточку индивидуально-воспитательной работы с осужденным.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

БЕССОНОВ Р. В.

г. Липецк, Информационно-методический центр

Как известно, обучение необходимо обществу для реализации особой задачи, суть которой заключается в том, чтобы ускорить освоение человеком социального опыта. Решение этой многофакторной задачи чрезвычайно осложняется тем, что знания в опыте человечества стремительно возрастают как в плане приращения абсолютного объема, так и в плане их углубления. В то же время сроки обучения в силу ряда объективных причин (материальные затраты общества, физиологические и психологические периоды в развитии человека и др.) явно имеют тенденцию к стабилизации. Возникает необходимость активного поиска путей и способов интенсификации учебного процесса в общеобразовательной и высшей школах. В этой связи одной из основных функций дидактики является установление принципов и закономерностей, вскрывающих наиболее глубокие, существенные положения теории и методики проектирования инструментальных средств интенсификации процесса обучения.

Практическое воплощение психолого-педагогических и дидактических подходов к интенсификации обучения в общеобразователь-

ной школе напрямую связано с реализацией современных тенденций развития системы образования: открытого образования, профильного обучения, информационных технологий образования, компетентностного подхода и др. Это утверждение вполне согласуется с научными задачами, которые ВАК РФ ставит перед исследователями в области педагогики. Так, Д. И. Фельдштейн в работе «Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований» (Бюллетень ВАК Минобрнауки России, № 6, 2005) формулирует: «седьмое направление предполагает проведение целенаправленных исследований, направленных на выявление путей, форм, методов организации дифференцированного обучения детей, подростков, юношества, возможности построения учебного процесса в средней школе по индивидуальным учебным планам, определения педагогических, методических, психологических оснований модернизации системы образования – общего и профессионального».

Опыт общеобразовательной и высшей школы показывает, что в решении задач интенсификации процесса обучения особое место принадлежит дидактическим средствам открытого образования. Действительно, именно формы и методы открытого образования являются эффективным средством дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности человека, создаются условия для его непрерывного образования в соответствии с профессиональными интересами и склонностями.

К факторам интенсификации процесса обучения Ю. К. Бабанский причисляет следующие: «Повышение целенаправленности обучения; повышение информативной емкости содержания образования; применение активных методов и форм обучения; ускорение темпа учебных действий; развитие навыков учебного труда; использование компьютеров и других новых технологических средств» [1]. Таким образом, в случае интенсификации процесса обучения речь идет не о простом улучшении в каком-то отношении сложившейся практики обучения, а о научном поиске наилучшей или даже единственно возможной в данных условиях целостной системы обучения, приводящей за наиболее короткое время с меньшими затратами учебного и обучающего труда к поставленным целям.

Отсюда следует, что разрешение проблемы теоретического обоснования сущности интенсификации процесса обучения требует достижения, по крайней мере, следующих целей: 1) установление отношений, вскрывающих зависимость проблемы интенсификации обу-

чения от дидактических принципов и закономерностей; 2) установление структур и механизмов процесса обучения, через которые осуществляется его интенсификация; 3) установление зависимости выбора путей, методов и средств интенсификации процесса обучения от принятой концепции природы и сущности обучения.

Рассматриваемый нами дидактический подход к построению теории интенсификации процесса обучения базируется на следующих положениях:

- к ведущим факторам интенсификации обучения принадлежат: педагогические подходы и средства активизации и оптимизации аксиологического блока, повышение информационной емкости и социальной актуальности содержания образования, применение инновационных методов и форм обучения, развитие навыков учебного труда, использование компьютеров и других новых технических средств;

- образовательный процесс должен позволять человеку иметь индивидуальную траекторию обучения;

- комплексный подход к интенсификации процесса обучения сопряжен с проблемой оптимизации этого процесса как целостной системы.

Очевидно, интенсификация собственно процесса учения не сводится к простому напряжению интеллектуальных и физических сил учащихся; она в большей мере выражается в более высокой активности их в учении, в стремлении учащихся к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на решение учебных задач. Таким образом, интенсификации процесса учения – это результат не только усиления познавательной деятельности обучающихся, но и мобилизации их интеллектуальных, нравственно-волевых и физических сил на достижение конкретных целей обучения и воспитания.

Ряд качественных характеристик интенсификации процесса учения может быть сформулирован следующим образом:

- комплексное решение задач организации учебно-познавательной деятельности обучающихся;

- трансформация обучающимся внешних стимулов в собственные установки деятельности – мотивы поведения и активного осуществления необходимых видов деятельности;

- развитие деятельности человека в процессе учения от воспроизводящей до отражательно-преобразующей, творческой;

- преобразование процесса учения в сознательный процесс формирования и развития человеком всех своих задатков и способно-

стей путем самоорганизации своей познавательной деятельности, овладения умениями и навыками самообразования.

В решении проблемы установления факторов интенсификации процесса учения мы опирались на следующие положения педагогики и педагогической психологии:

1. Усвоение осуществляется в процессе собственной деятельности индивида с материальными и идеальными объектами.

2. Переход данной деятельности из внешней формы во внутреннюю, её интериоризация составляет основное направление изменений опыта индивида в учении.

3. Социальный опыт и знания выступают средствами деятельности учения и изменения опыта субъекта.

4. Предметом деятельности обучающегося является его опыт, преобразуемый в учении по линии дополнения этого опыта новыми знаниями и умениями и переструктурирования за счет включения в него новых знаний и умений.

5. Опыт обучающегося как предмет и продукт деятельности учения есть и знание об объектах действительности и действиях преобразования этих объектов.

6. Учебная деятельность – одна из основных форм учения; её основные характеристики: 1) учебная деятельность специально направлена на выполнение учебных задач и овладение учебным материалом; 2) в учебной деятельности усваиваются не частные практические понятия и действия, а именно научные знания и общие способы действий; 3) общие способы действий даются обучающемуся или отыскиваются им самостоятельно до решения конкретных задач. Структура учебной деятельности: 1) учебные ситуации и задачи; 2) учебные действия; 3) действия по контролю за процессом усвоения; 4) действия оценки степени усвоения.

В плане поиска реальных путей интенсификации процесса учения крайне важным представляется направление, связанное с формированием у человека рациональных познавательных действий. Такие действия принадлежат к числу интегрированных систем умственных действий, призванных обеспечить обучающемуся:

– усвоение учебного материала на минимальном множестве факторов, раскрывающих достаточно полно его сущность;

– реальную возможность выйти за рамки усвоенной информации;

– экономное, исключая любые перегрузки использование потенциальных возможностей логического мышления и памяти;

– возникновение твердой уверенности в том, что учебный материал усвоен.

Литература

1. Бабанский, Ю. К. Интенсификация процесса обучения [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
2. Околелов, О. П. Системы интенсивного обучения в вузе [Текст] / О. П. Околелов. – Липецк : ЛГТУ, 1992. – 137 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИМ ПОНЯТИЯМ В ДВУЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

ГАБДУЛХАКОВ А. В.

*г. Казань, Татарский государственный
гуманитарно-педагогический университет*

Известно, что инновация является атрибутом современного образовательного учреждения. Не секрет, что слабое знание математики учащимися сельской школы (особенно школы с национальным составом) часто обусловлено неумением учителя организовать работу по осмыслению текста учебника. Для учащихся математический текст учебника представляет двойную трудность: во-первых, он изложен научным языком (изобилует терминами) и не содержит привычных для языковых дисциплин разъяснений; во-вторых, он дается без перевода на родной язык (татарский, чувашский, удмуртский и т.д.). В результате многие учащиеся уже в начале изучения курса не воспринимают семантику ни слов, ни понятий, ни логику рассуждений, ни смысловое значение текста.

Естественно, эти учащиеся плохо понимают объяснения учителя и почти не умеют доказывать теоремы и решать задачи. Педагоги же не учат работать с математическим текстом учебника.

В условиях профилизации школьного образования появилась возможность разрабатывать новые – элективные – курсы, в том числе и курсы, связанные с интерпретацией (анализом) математической речи. А ведь современная сельская школа – это в определенном смысле школа профильная и работает она часто на «рабочий профиль» (слесарный, токарный, столярный, а иногда и приборостроительный, нефтехимический и т. д.) и знание (или понимание) математики и математического языка здесь играет не последнюю роль.

В своей практике мы попытались использовать в качестве новаций самые простые лингвистические приемы объяснения математического текста (эти приемы активно используют учителя русского языка на уроках развития речи, но анализируют они, к сожалению, не математические тексты, а художественные или литературно-критические).

Результаты наших проб превзошли все ожидания: учащиеся не только стали понимать, о чем идет речь, но и бодро пересказывать понятое содержание и даже использовать математический язык в повседневном общении. Самое интересное, что эта работа помогла существенно повысить успеваемость и качество знаний учащихся по всем естественнонаучным дисциплинам.

В результате эти приемы стали для нас важными дидактическими условиями формирования математической грамотности учащихся, их умений использовать математические понятия в процессе выполнения различных заданий.

К таким приемам мы отнесли:

1. Прием выявления межфразовых связей (МФС). Учащиеся находят в математическом тексте средства межфразовой связи (повторяющиеся ключевые слова – термины) и учатся использовать их в своей речи.

2. Прием анализа смысловой структуры текста. Учащиеся учатся находить доказываемое и доказательство, объясняемое и объяснение; восстанавливать текст по текстовому субъекту или текстовому предикату.

3. Для углубления понимания текста и усвоения механизмов осмысленного восприятия математической логики предлагаем ПРИЕМ обнаружения тематического центра высказывания. Этот прием связан с анализом другой текстовой единицы речи – сложного синтаксического целого или сверхфразового единства.

Проиллюстрируем последний прием.

Ребята знают из русского языка, что обычный текст может состоять не только из абзацев, но и микротекстов. Если абзац больше ассоциируется с главной мыслью, то микротекст (сложное синтаксическое целое) – с микротемой. Микротекст обычно состоит из трех частей: зачина, в котором обозначена микротема, основной части, в которой микротема раскрыта, концовки, в которой делается завершение микротемы.

Предлагаем найти микротексты в том же фрагменте текста учебника. После горячих обсуждений ребята пришли к выводу, что весь этот текст является микротекстом.

К началу (зачину) микротекста отнесли первое предложение (в нем делается обозначение микротемы – числа):

Числа, используемые для счета предметов, т.е. числа 1, 2, 3, 4, 5, ... , называют натуральными числами.

К основной части отнесли такой отрывок (в нем раскрывается содержание микротемы):

Натуральные числа можно складывать и перемножать – в результате получится натуральное число. Операции же вычитания и деления на множестве натуральных чисел выполнимы не всегда: например, разность $3-5$ не является натуральным числом.

Более широкий класс чисел составляют целые числа. К ним относят натуральные числа, число 0 и числа $-1, -2, -3, -4, -5, \dots$. Над целыми числами выполнимы операции сложения, умножения и вычитания.

Натуральные числа называют также целыми положительными числами, а если к множеству натуральных чисел добавить число 0, то получим множество неотрицательных целых чисел.

Множество натуральных чисел обозначают буквой N , множество целых чисел – буквой Z . Иногда для множества натуральных чисел более удобным оказывается обозначение Z^+ , а для множества целых отрицательных чисел Z^- . Вместо фразы « n – натуральное число» используют запись $n \in N$, а вместо фразы « m – целое число» – запись $m \in Z$. Вообще в математике запись $x \in X$ читают так: элемент x принадлежит X , т.е. является элементом множества X . Знак \in называют знаком принадлежности.

К концовке отнесли последний абзац (в нем как бы подводятся итоги понятийных комментариев натуральных и целых чисел):

Понятно, что множество натуральных чисел представляет собой часть множества целых чисел. Для описания этой ситуации также имеется специальное обозначение: $N \subset Z$. Вообще в математике запись $A \subset B$ означает, что множество A представляет собой часть множества B . Впрочем, в этом случае чаще говорят так: множество A является подмножеством B . Знак \subset называют знаком включения.

Анализируя микротекст, учащиеся приходят к выводу, что микротема отвечает на вопрос – что нам известно о числах?, анализируя смысловую структуру, они вычленяют вопрос основной мысли всего высказывания – как соотносится множество натуральных чисел с множеством целых чисел?

Освоив только три (самые простые) процедуры осмысления математического текста, ребята существенно повышают эффективность

не только вдумчивого чтения, но и слушания (восприятия устных объяснений учителя).

ПРЕВЕНЦИЯ АББЕРАЦИИ СТРАТЕГИИ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

ГРОШЕВ И. Л.

г. Тюмень, Тюменский юридический институт МВД России

ГРОШЕВА И. А.

*г. Тюмень, Тюменский государственный институт
мировой экономики, управления и права*

Одним из основных направлений стратегии интеграции российского общества в мировое сообщество должно стать внедрение практики непрерывного образования, создание на ее основе гибкой системы подготовки кадров, ориентированных не только на внутренний рынок страны.

Стремление создать необходимые экономические, правовые и социальные условия для реализации комплексных реформ в системе образования имеет как неоспоримые преимущества, так и явные отрицательные аспекты. К числу первых следует отнести расширение возможностей для профессиональной и творческой самореализации личности вне каких-либо территориальных границ, информационное единение с представителями других стран, континентов. Однако именно эти «плюсы» предполагают внедрение на отечественном образовательном пространстве методологии отличной от существующей и, как следствие, нарушающей целостность и преемственность образовательных технологий, создается унифицированный, лишенный национальной специфики, язык общения.

Джон Ньюмен (1801–1890), основоположник теории университета, в своем произведении «Рассуждения о целях и природе университетского образования» (1855) (впоследствии получившем всемирную известность под названием «Идея университета») так определяет само понятие «университет»: «Если бы меня попросили разъяснить, насколько это возможно кратко и популярно, что такое университет, я бы вывел свой ответ из древнего наименования «*alma mater*» или «школа универсального обучения». Задача такой «школы» заключается в сведении «в одном месте» множества людей со всех частей страны с целью обеспечения «свободной циркуляции мысли посредством личного общения» [1].

Существующая система образования является симбиозом административной системы бывшего СССР и элементов рыночной экономики переходного периода РФ. Общим является – увеличение технологического разрыва с экономически развитыми странами и снижение конкурентоспособности отечественного образования и слабая материально-техническая база учебных заведений, недостаточное государственное финансирование. Проанализируем основные недостатки и проблемы образования по четырем главным уровням (ступеням) образования, а также перспективу их нивелирования [2]:

1. Общее среднее образование (школы, лицеи, интернаты).

1.1. Рост учебной и информационной нагрузки:

– ожидается сокращение объема точных дисциплин. Мотивируя кастрацию учебных курсов, министр образования России сказал, что лично он понятия не имеет о кровеносной системе ланцетника (зоология), а до министра дослужился, – значит, и школьникам знать этого необязательно [3]. Тем не менее, информационная нагрузка возрастает.

1.2. Сокращение рождаемости населения, рост наркомании, преступности среди малолетних в стране:

– реализация федеральных программ направленных на решение демографических проблем исчерпает себя уже в ближайшие 50 лет, когда основную численность населения страны составят выходцы из ближнего и дальнего зарубежья.

1.3. Низкая оплата труда и старение преподавательского состава в школах:

– если проблема с повышением оплаты труда в принципе решается уже на нынешнем этапе экономического развития, то кадровый вопрос станет еще острее, т.к. в качестве учителей, в контексте смены поколений, придут люди – не имеющие мотивации к воспитательному (!) процессу, а значит, деградация сознания молодежи лишь усилится.

1.4. Снижение количества учащихся в расчете на одного преподавателя:

– результат укрупнения образовательных учреждений (в сельской местности) приведет к значительным материальным и моральным потерям в образовательном процессе, создаст условия неравенства возможностей для выпускников.

2. Начальное профессиональное образование (ПТУ, училища).

2.1. Сокращение прямых заказов на подготовку рабочих и финансовой помощи со стороны крупных и средних предприятий:

– большое количество вакансий в сфере материального произ-

водства, тем не менее, экономически не простимулировано, принимая во внимание и тот факт, что имеется возможность привлечения дешевой иностранной рабочей силы.

2.2. Сокращение выпуска рабочих в учреждениях начального профессионального образования:

– рост самосознания человека предполагает «завоевание» не только личностного, но и профессионального статуса, что приводит к массовому высшему образованию.

2.3. Потеря престижности начального профтехобразования:

– отсутствует пропаганда рабочих профессий, в т.ч. и в связи с низкой (нестабильной) оплатой труда.

2.4. Уход высококвалифицированных преподавателей в сферу малого бизнеса:

– процесс имеет естественный ограничительный момент, когда либо уровень оплаты труда достигнет оптимального размера, либо возможность реализации себя в малом бизнесе нивелируется.

3. Среднее профессиональное образование (техникумы, колледжи).

3.1. Потеря отраслевой направленности учебных заведений СПО:

– на рынке с неустойчивым спросом на конкретные специальности, возникает необходимость готовить специалистов самого широкого профиля.

3.2. Недостаточная компьютеризация и информатизация образования:

– отсутствует как таковая потребность и возможность использования информационных технологий на рабочих должностях в связи с недостаточным технологическим развитием производства. Проблема решается в учебных центрах на совместных с зарубежными партнерами предприятиях.

4. Высшее профессиональное образование (университеты, академии, институты):

4.1. Недостаточное государственное финансирование вузов:

– переход на самокупаемость для вузов из «болезненного состояния постперестроечного периода» трансформировался в «весьма выгодное коммерческое предприятие современности», т.о. бремя содержания учебного заведения возложено на плечи самих обучающихся.

4.2. Развитие платного образования по непрофильным специальностям для вузов:

– как реакция на спрос рынка с одной стороны, с другой – имеется возможность конкуренции между вузами, что предполагает раз-

витие маркетинга.

4.3. Разрастающаяся коррупция и взяточничество в госвузах:

– в мире – построенном на экономических стимулах и выгодах, данное явление вполне логично и неискоренимо.

4.4. Несовершенство Закона об образовании РФ и Гражданского кодекса РФ:

– практика показывает, что любые новации в законодательстве приводят к дестабилизации ситуации и, пусть и временному, но снижению качества образования, тем не менее, тенденция к техническому совершенствованию будет присутствовать и впредь.

4.5. Низкое трудоустройство выпускников государственных вузов:

– недостаточная проработка содержания и структуры образования как в целом, так и применительно к региональной специфике.

5. Дополнительное профессиональное образование (институты, ИПК, школы бизнеса, центры образования и др.).

5.1. сокращение прямых заказов на подготовку кадров руководителей и специалистов со стороны крупных и средних предприятий и отраслевых министерств:

– текущей момент характерен тем, что для занятия руководящего поста не обязательна квалификационное соответствие, действуют принципы бюрократизма.

5.2. Процесс «спонтанного» превращения ИПК в филиалы столичных вузов (СГИ, РОУ, МЭСИ, ЛИНК и др.) с изменением их традиционной отраслевой специализации:

– не заинтересованность предприятий в контроле за качеством образовательных услуг, получаемых в школах ДПО.

5.3. Сложности интеграции ИПК (вхождение, соединение, слияние) в крупные региональные университеты или академии:

– процессы дезинтеграции, а затем слияния и размежевания характерны как для экономики, политики, так и образования. Жесткая централизация и унификация в случае ошибочных решений может привести к коллапсу образовательной системы.

В целом следует отметить «целенаправленную хаотичность» реформ в образовательной сфере, игнорирование потребностей самой школы, неэффективное использование научного потенциала, несоответствие внедряемых новаций требованиям российской действительности.

Литература

1. [Электронный ресурс] // http://dissershop.com/diplom/a_39059.html.

2. [Электронный ресурс] // <http://www.ecsocman.edu.ru/univman/msg/145209>.

3. [Электронный ресурс] // <http://iskatel.livejournal.com/154915.html>.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И РЕБЕНКА В ДОУ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА

ЕДАКОВА И. Б.

г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

Проблема педагогического взаимодействия в настоящее время активно изучается. В философии понятие «взаимодействие» определяется как принцип существования природных и общественных явлений, взаимная связь структурных уровней материи, материальное единство мира. Взаимодействие на уровне межличностных отношений выступает как реально действующая связь, взаимная зависимость между субъектами, позитивная цель которой – добиться взаимопонимания и сотрудничества на основе обмена информацией в совместной деятельности (А. А. Бодалев, А. С. Золотнякова, Л. И. Уманский и др.).

Педагогическое взаимодействие, в отличие от любого другого взаимодействия представляет собой преднамеренный контакт (длительный или временный) педагога и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях. Педагогическое взаимодействие включает в себя в единстве педагогическое влияние, его активное восприятие и усвоение воспитанником и собственную активность последнего, проявляющуюся в ответных непосредственных или опосредованных влияниях на педагога и на самого себя (самовоспитание). Понятие «педагогическое взаимодействие» поэтому шире, чем «педагогическое воздействие», «педагогическое влияние» и даже «педагогическое отношение», которое является следствием взаимодействия педагогов и воспитуемых.

Традиционный подход отождествляет педагогический процесс с деятельностью педагога, педагогической деятельностью – особым видом социальной (профессиональной) деятельности, направленной на реализацию целей образования: передачу от старших поколений младшим накопленного человечеством культуры и опыта, создание

условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе.

Этот подход закрепляет субъект-объектные отношения в педагогическом процессе. При таком подходе субъективные особенности педагога и ребенка, связанные с их личностными проявлениями, остаются практически вне педагогического процесса как объективного явления. Они несомненно существуют, действуют, но как значимый фактор его функционирования не учитываются, что значительно ограничивает возможности раскрытия творческого потенциала участников педагогического процесса. Нам представляется, что данный подход является следствием не критического, а поэтому и механистического переноса в педагогику основного постулата теории управления: если есть субъект управления, то должен быть и объект. В результате в педагогике субъект – это педагог, а объектом, естественно, считается ребенок или обучающийся под чьим-то руководством. Представление о педагогическом процессе как субъект-объектном отношении закрепилось вследствие утверждения в системе образования авторитаризма как социального явления.

Признание ребенка не только объектом, но и субъектом педагогического процесса коренным образом изменяет возможности формирования и реализации личностных особенностей и ребенка и педагога. При этом организация и содержание педагогического процесса будут определяться не только педагогом, но и активностью, и потребностью ребенка. Такой подход, безусловно, отвечает актуальным требованиям отношения к личности как высшей ценности.

В практике же дошкольного воспитания чаще всего имеет место традиционный подход, где ребенок – объект педагогического воздействия, способный только автоматически воспринимать воздействие педагога. Но если ребенок – это объект, то не педагогического процесса, а лишь педагогических воздействий, т.е. внешней, направленной на него деятельности. Признавая воспитанника субъектом педагогического процесса, гуманистическая педагогика утверждает тем самым приоритет субъект-субъектных отношений в его структуре. Анализ педагогической литературы и реальной практики позволил выделить три основных типа взаимодействия.

Первый тип построен на инструктивно-исполнительских началах. Взрослый предстает перед ребенком как вполне законченный носитель социально заданной суммы ЗУНов, которую ребенок должен усвоить путем копирования и подражания при скрупулезном контроле со стороны наставника. Взрослый знает программу деятельности ребенка наперед и стремится предупредить возможные отклонения от

нее. В идеале действия ребенка должны быть полностью идентичны образцам, но именно в том виде, в каком представляет эти образцы данный взрослый («делай как я»). Зона ближайшего и более отдаленного развития ребенка в процессе усвоения им содержания, таким образом, оказывается ограниченной пределами локального опыта авторитарного взрослого, взявшего на себя ответственную функцию представителя культуры. Для этого сам взрослый должен быть достаточно культурен. Между взрослым и ребенком не устанавливается общности, а скорее происходит «подравнивание» ребенка под взрослого. Поэтому термин «совместная деятельность» применим к выделенному типу взаимодействия весьма условно.

Второй тип взаимодействия, на первый взгляд, не содержит в себе недостатки первого. Образовательное содержание внешне облекается взрослым в проблемную форму – приобретает вид разного рода задач, которые предлагаются ребенку. При этом осуществляется имитация поиска и принятия решения. Но ведь взрослый отнюдь не сдает здесь своей авторитарной позиции. Он по-прежнему остается «законченным» носителем ЗУНов, содержание образования при этом приобретает квазипроблемный облик. Взрослый вырабатывает у ребенка способность к овладению сугубо операциональным составом деятельности по решению задач, наталкивая его на те способы решения, которые сам прекрасно знает. Второй тип взаимодействия, внешне отличаясь от первого, совпадает с ним в главном: внутри него не возникает истинного взаимодействия ребенка со взрослым. Тем не менее, многие исследователи видят в нем эффективный путь формирования творческих способностей детей.

Третий тип взаимодействия отличается тем, что образовательное общение несет в себе существенный элемент открытой проблемности как для ребенка, так и для взрослого. Педагогические принципы, методы и методические приемы задают лишь общие ориентиры деятельности взрослого, которая направлена на формирование у ребенка тех или иных универсальных способностей. Совместно строящийся взрослым и ребенком способ воспроизведения этих способностей в индивидуальных и неповторимых формах деятельности ребенка всегда является особенным. И уже в силу своей особенности он не может быть предзадан и запрограммирован. Иными словами, в такой совместной деятельности ребенок и взрослый обретают общее искомое – сам способ ее организации. Конечно, каждому из них оно представлено как бы с разных сторон. Для ребенка неизвестным выступает принцип решения поставленной перед ним задачи – новый общий способ действия (т.е. в итоге сама способность в своем непосредственно-

действенном, операциональном выражении). Для взрослого же искомым являются конкретные пути поиска и открытия этого принципа детьми – непредсказуемый маршрут «путешествия через зону ближайшего развития» ребенка (образная метафора финского ученого Ю. Энгештрема).

В контексте третьего типа взаимодействия становится возможным творческое приобщение ребенка к культуре. Здесь возникает ситуация неопределенности, для преодоления которой необходимо формирование способностей, ранее отсутствующих у каждого из субъектов такой деятельности. Это придает ей ярко выраженный универсальный, свободный и творческий характер. Совместная и равноправная универсализация способностей ребенка и взрослого служит основой гуманизации их отношений, приобретающих форму развивающего обучения. В русле этого типа совместности «обмен информацией» уступает место специфическому «обмену возможностями», протекающему между ребенком и взрослым. Обогащение созидательного потенциала ребенка становится условием духовного роста взрослого, и наоборот. Благодаря этому между ними устанавливается подлинная социально-творческая общность.

«Концепция дошкольного воспитания» (1986 г.) ориентирует педагогов на изменение принципа построения педагогического процесса в детском саду, проведя сравнительный анализ двух основных моделей взаимодействия ребенка и взрослого: учебно-дисциплинарной модели и личностно-ориентированной. Вместе с тем у педагогов-практиков до сих пор нет четкого представления о целях, задачах, способах и содержании работы с детьми в рамках личностно-ориентированной педагогики.

Изучая взаимодействие в аттестующихся ДООУ, мы констатировали, что инструктивно-исполнительский тип взаимодействия занимает главенствующее положение в практике дошкольного образования. Вместе с тем, теоретические исследования различных образовательных взаимодействий детей и взрослых в дошкольном воспитании М. И. Лисиной, А. Г. Ружской, Е. О. Смирновой, В. А. Петровского, Г. Г. Кравцова, Е. Е. Кравцовой, Э. И. Леонгард, Е. Е. Шулешко и др. показывают, что развивающее общение дошкольника со взрослым (как, впрочем, и детей друг с другом) может и должно стать смысловой основой их сотрудничества.

Но развивающее сотрудничество взрослого и ребенка не означает равенство их ролей. Обязательным признаком всякого педагогического процесса, и педагогического процесса ДООУ в том числе, является подчиненная роль ребенка и в педагогических процессах осуществ-

ляется педагогическое доминирование в том плане, что содержание образования predetermined заранее без участия детей и обусловлено сформулированным целевым заказом, выраженным, например, в образовательном стандарте.

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ ИДЕЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ

ИЛЬЯСОВА Э. Н.

*г. Нижневартовск, Филиал Южно-Уральского
государственного университета*

В современном обществе образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. Заметно повысилась социальная роль образования: от его направленности и эффективности сегодня во многом зависят перспективы развития человечества. Важнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

По мнению В. П. Гальетова, прогноз развития современного общества и образования дает две основные черты образования XXI века: гуманистичность и технологичность. Первая подразумевает, что главной его ценностью является человек и его потребности, а технологичность является сегодня одной из устойчивых тенденций современности, являя собой переход от создания техники к созданию технологий. Причем, как отмечает автор, это касается всех сфер человеческой деятельности, в том числе и образования [1].

Таким образом, современное развитие общества требует новой системы образования – «инновационного обучения», которое сформировало бы у обучаемых способность к проективной детерминации будущего, ответственность за него, веру в себя и свои профессиональные способности влиять на это будущее [3].

Из всего многообразия инновационных направлений в развитии современной дидактики важным, на наш взгляд, является проектная деятельность. В основу метода проектов положена идея направленности учебно-познавательной деятельности обучаемых на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы.

Рассмотрим историю развития и применения идей проектной деятельности в педагогике.

Как педагогическая идея, технология и форма учебной работы метод проектов получил распространение в первой трети XX века. Возникнув в педагогике в качестве одной из форм воплощения в образовании исследовательского метода, он вобрал в себя эвристическое, исследовательское, экспериментальное, научное начала. В основу метода проектов были положены взгляды американского философа-прагматика, психолога и педагога Дж. Дьюи, рассматривавшего детство как самостоятельный и самоценный период человеческого бытия. Миссию образования Дж. Дьюи видел в том, что оно должно не столько давать знания, которые понадобятся в будущем, сколько развивать способность ребенка решать «здесь и сейчас» свои насущные жизненные проблемы.

Непосредственным предшественником метода проектов был Дальтон-план, основная особенность которого заключалась в составлении личного учебного плана и индивидуальной организации учебного материала для каждого ученика. Ребенок мог двигаться в удобном темпе, в нужные моменты кооперируясь с другими учениками и обращаясь к учителю за консультацией. Но в рамках Дальтон-плана целью образования оставалось приобретение суммы знаний без учета их насущной необходимости ребенку.

В широкий педагогический контекст проектная деятельность была введена последователями Дж. Дьюи и В. Х. Килпатриком, который обозначил его как «от всего сердца проведенную целесообразную деятельность, проявляющуюся в известных общественных условиях, взятую как типичная черта школьного обихода».

В. Х. Килпатрик выделял три основных компонента новой педагогической системы: учебный материал, вытекающий из природы и интересов учащихся; целесообразная деятельность; обучение как непрерывная перестройка жизни и подъем ее на высшие ступени.

Фактически метод проектов на том этапе представлял собой обучение через организацию «целевых актов», позволявших учащимся ориентироваться в конкретных ситуациях. Целью обучения было вооружение учащихся методами решения проблем, поиска, исследования.

В работах Килпатрика 1920-х гг. выделяются четыре вида проектов:

- созидательные (производительные);
- потребительские, в том числе связанные с развлечениями;
- проекты решения проблем или интеллектуальных затруднений;
- проекты-упражнения.

Учебные программы, построенные на основе этого метода, строились как серия взаимосвязанных проектов, вытекающих из тех или иных жизненных задач. Для выполнения каждого нового проекта (задуманного самим ребенком, группой, классом, самостоятельно или при участии учителя) необходимо было решить несколько интересных, полезных и связанных с реальной жизнью задач. От ребенка требовалось умение координировать свои усилия с усилиями других. Чтобы добиться успеха, ему приходилось добывать необходимые знания и, опираясь на них, проделывать конкретную работу. Идеальным проектом считался тот, для исполнения которого требовались знания из различных областей, позволяющие разрешить не одну, а целый комплекс проблем. Решая конкретные жизненные задачи, строя отношения друг с другом, познавая жизнь, ребята получали необходимые знания, причем в комплексной форме, как это и бывает в реальной жизни. Они учились самостоятельно приобретать знания, а значит, учиться.

В условиях демократизации школьной жизни проект становится продуктивной формой организации совместной деятельности взрослых и детей, построения социальных коммуникаций на новой, равноправной основе. Проектная деятельность начинает использоваться передовыми педагогами как способ демократизации отношений внутри социально-образовательного пространства, вовлеченного в сферу проектирования.

Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством С. Т. Шацкого в 1905 г. была организована небольшая группа сотрудников, пытавшихся активно использовать различные виды проектирования в практике работы с детьми.

Дальнейшая история развития проектной деятельности в сфере образования аналогична истории становления проектирования как части культуры. От репродукции к исследованию действительности, от исследования к целенаправленному преобразованию. Из развивающей и развивающейся проектной цепочки стимул к познанию - метод незнания - структура знания формировался проектный способ мышления с его специфическими процедурами.

Понятие проектирования в отечественной педагогической науке применялось А. С. Макаренко, разработавшим основы логики педагогического мышления. Речь шла о проектировании личности на основе целей воспитания, а также способностей и склонностей конкретного воспитанника. Понятие «проект» применительно к методологии педагогической деятельности использовал Г. П. Щедровицкий в 1968 г. в

работе «Педагогика и логика», которая в свое время не увидела свет, а была полностью опубликована только в 1994 г.

В 70-е гг. XX в. проектировочный компонент был выделен в структуре деятельности педагога (Н. В. Кузьмина). Терминологический аппарат педагогики пополняется понятиями «педагогическое проектирование», «проектировочная деятельность учителя», «педагогический проект». Объектом проектирования в данном случае выступают идеальные средства: содержание, методы и формы педагогической деятельности.

Формирование технологического типа культуры на рубеже XX-XXI вв. стимулировало ученых к анализу методологических основ проектной деятельности как совершенно особого явления. Проектирование стало рассматриваться как особый вид мыследеятельности.

Применение проектной деятельности к сфере обучения и воспитания особенно активизировалось во второй половине 1990-х гг. в связи с развитием идей стандартизации образования. Характерны в этом отношении работы В. П. Беспалько. Постепенно наметилась гуманизация подходов к проектированию, означенная внесением в его методологию философских, культурологических и психологических знаний. Появились трактовки проектирования как культурной формы образовательных инноваций (Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громыко, В. А. Никитин, В. В. Рубцов), как полифункциональной деятельности, носящей неклассический, нетрадиционный характер (В. Е. Радионов). Практические возможности проектной деятельности в образовании еще больше расширились с появлением и интенсивным развитием сетевых и информационно-коммуникационных технологий.

Постепенно проектные свойства и характеристики присваиваются образовательным процессом и образовательной системой в целом. Идеи проектирования распространяются на уровень педагогических систем, образовательной среды, личности, содержания воспитания и обучения, предполагаемых результатов личностного развития. И. А. Колесникова и М. П. Горчакова-Сибирская назвали это «процессом формирования особого проектного пространства жизнедеятельности участников образования» [2]. Проектирование становится для педагогики специфическим способом «будущетворения».

От метода проектов педагогическое сообщество переходит к проектному обучению (обучению с помощью проектирования, обучению в проекте), проектному воспитанию (О. Газман) и проективному (Г. Ильин) образованию. Проектная среда приобретает свойства образовательной среды. Использование возможностей логики создания типовых проектов выступает в качестве основного средства обучения.

Необходимость массового освоения основ проектной деятельности становится еще более очевидной, если обратиться к особенностям современного образования. По мере воплощения в жизнь принципа непрерывности образования меняется характер мотивации и знаний, необходимых человеку на каждом этапе его жизни. Со все увеличивающимся объемом информации приходится сталкиваться и учителям, преподавателям, чтобы успеть за развитием науки, представленной учебным предметом или специальностью.

Парадоксально, но основной проблемой образования становится не усвоение постоянно увеличивающегося объема знаний, а ориентация в потоке возрастающей информации, а также производство знания, которого нет, но потребность в котором человек ощущает. Быстрое устаревание научных сведений заставляет искать источник новых знаний непосредственно внутри системы образования и образовательных процессов. Таким источником способно быть проектирование.

Образование в информационном обществе перестает быть средством усвоения готовых общепризнанных знаний, оно становится способом информационного обмена личности с окружающими людьми. Обмена, который совершается на протяжении всей ее жизни и предполагает не только усвоение, но и генерирование информации.

Таким образом, внимание к педагогическому проектированию – не просто отражение модного веяния в современном образовании. Оно исторически обусловлено объективной необходимостью развития у субъектов педагогической деятельности проективного воображения, мышления, способа действий.

Литература

1. Гальетов, В. П. Средства и методы гуманотехнологического образования [Текст] // Опыт применения современных методов и средств обучения в ЧГТУ : тез. докл. науч.-метод. конф. – Челябинск : изд-во ЧГТУ, 1997. – С. 28–31.
2. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование [Текст] : учеб.пособ. для высш.учеб.заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – М.: Академия, 2005. – С. 15.
3. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : учеб. пособие. – Ростов н/Д. : изд-во «Феникс», 2002. – С. 11.

ПСИХОПРОФИЛАКТИКА В СИСТЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ КАК ОСНОВА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КОВАЛЕВА О. И.

г. Ставрополь, Ставропольский государственный университет

Целевое назначение гуманистической педагогической системы детерминировано требованиями, связанными со здоровьем обучающихся, изложенными в «Конвенции о правах ребенка». По данным Минздравмедпрома, из 6 млн. подростков, прошедших профилактические осмотры, у 94 % были зарегистрированы различные заболевания. В связи с этим одна из главных психолого-педагогических целей – создание условий для укрепления и сохранения здоровья, психопрофилактика.

Анализ современной психолого-педагогической литературы показывает, что традиционно психопрофилактика рассматривается как вид профессиональной деятельности, имеющей целью предупреждение и предотвращение нежелательных психических или соматических расстройств. Как правило, употребляя данное понятие, специалисты имеют в виду практику, направленную на: изменение и уменьшение поведенческих и интраиндивидуальных факторов риска; изменение и уменьшение факторов риска в социальной и физической окружающей среде; усиление внутриличностных протективных факторов, т. е. всего того, что способствует здоровому стилю поведения вообще, в том числе за счет укрепления личностных ресурсов; создание таких окружающих условий, которые способствовали бы поддержанию здоровья.

Анализ опыта близких к образованию оздоровительной (медицинской) и социально-педагогической практик показывает, что без организации профилактической деятельности невозможно добиться эффективных результатов.

Проблемы предупреждения нездоровья традиционно рассматривались в рамках профилактической медицины. В современных работах по профилактической медицине и валеологии уделяется большое внимание психологическому обеспечению разработки и реализации профилактических программ. В контексте обсуждения выделенной проблемы важно замечание о том, что любая профилактическая программа должна основываться на результатах предварительных психологических исследований.

Профилактическая работа с детьми, как за рубежом, так и в России, являясь одним из основных видов инновационной деятельности, активно развивалась и совершенствовалась, преимущественно в таких областях человеческой практики, как медицина, социальная работа, педагогика.

Большой и разносторонний опыт психопрофилактической работы представлен в медицинской практике. В то же время нельзя сказать, что в этой области существует единый подход к пониманию сущности, места и роли психопрофилактики.

В частности, рассматривая с этих позиций выделенную проблему, А. Л. Гройсман пишет следующее: «Нельзя представить себе сохранение и укрепление психического здоровья (психогигиена) без предупреждения возникновения психических заболеваний, в то же время не сохраняя и не укрепляя психическое здоровье. Не следует также искусственно противопоставлять психогигиену так называемым, по терминологии ВОЗ, вторичной и третичной психопрофилактике, предупреждению развития начальных форм психических заболеваний и их рецидивов при ремитирующем течении. Психогигиена в практических целях должна быть объединена и с этими формами психопрофилактики».

Накопленный в отечественной практике здравоохранения опыт охраны здоровья студентов, в том числе и охраны психического здоровья подростка, выдвигал на первый план такие задачи работы специалистов в высших образовательных учреждениях, как «...психопрофилактика переутомления и психической травматизации студентов, создания в вузе условий, охраняющих нервную систему студентов от чрезмерного перенапряжения и в то же время тонизирующих ее, обеспечивающих преобладание положительных эмоций, творческого подъема, бодрого самочувствия, жизнерадостности и морального удовлетворения...».

Если рассматривать проблему психопрофилактики в образовании, то начать следует с того, что касается понимания ее сущности. В этом плане ситуация мало отличается от того, на что обращает внимание В. И. Слободчиков: «Ситуацию, когда традиционные психолого-педагогические представления оказываются непригодными для описания и понимания реальных социально-педагогических явлений, можно назвать «понятийной катастрофой».

Действительно, проанализировав все возможные употребления термина «психопрофилактика», можно увидеть очень пеструю картину.

Во-первых, следует отметить, что в отечественной педагогической и психолого-педагогической литературе проблема профилактики в образовании изучалась преимущественно в контексте предупреждения нежелательных тенденций в поведении обучающегося и чаще всего рассматривалась в рамках задач социальной работы, педагогики и психологии отклоняющегося поведения.

Во-вторых, в некоторых педагогических исследованиях психопрофилактическая работа относится к видам психологическо-

го обеспечения и рассматривается как разновидность процесса обучения и воспитания. Такой подход достаточно ярко представлен в работе А. К. Колеченко, где отмечается: «Психопрофилактика – это формирование знаний, умений, навыков, отношений, которые будут предохранять, предупреждать какие-то отрицательные явления у человека. Этот процесс является разновидностью процесса обучения и воспитания».

В-третьих, в последние годы, в связи с активным развитием практической психологии и применения различных методов психологической помощи, в ряде работ осуществляется попытка уточнения различных понятий, заимствованных из смежных с психологией наук и практик.

Это достаточно ярко выражено в работах специалистов, опирающихся на медицинский подход к организации и оказанию психологической помощи детям.

В контексте решаемых задач важно отметить, что, рассматривая в качестве цели профилактики предотвращение конкретных расстройств или уменьшение риска заболеваний, исследователи говорят о специфической и неспецифической профилактике. Первая направлена на смягчение конкретных психических расстройств и органических болезней (например, стрессовая программа для снижения риска сердечно-сосудистых заболеваний), вторая же предполагает улучшение условий жизни в обществе.

Специфика практической психологии в образовании обнаруживается, прежде всего, в том, что здесь в центре внимания находится развивающаяся, «активно созревающая» личность, находящаяся в специально созданных и постоянно создаваемых для ее развития условиях. Вследствие этого практический психолог образования в своей деятельности не может не замечать особую роль условий, в которых происходит становление личности обучающегося. В различных работах, посвященных проблеме определения оптимальных условий развития, выделяются те или иные факторы, деструктивно влияющие на состояние психического и психологического здоровья студентов.

В частности, Д. Н. Исаев относит к числу непосредственно связанных с учебной ситуацией, предрасполагающих к возникновению у обучающихся пограничных психических расстройств, такие: неспособность справиться с учебной нагрузкой; враждебное отношение педагога; неприятие студенческим коллективом.

В работах последних лет обращается внимание на то, что на современном этапе развития психологической службы образования пси-

хопрофилактике уделяется особое внимание, именно данный вид деятельности остается наиболее противоречивым и мало представленным как в практико-ориентированной литературе, так и в работе психологов, педагогов.

Таким образом, психическое и психологическое здоровье личности становится предметом особого внимания специалистов различных направлений науки и практики. Проблема обеспечения психического и психологического здоровья личности, создания системы безопасности развития студента в образовательной среде выделяется как одна из важнейших задач современной науки и практики.

МОДЕЛИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УЧЕБНИКА

ПАЛИЙ Н. Ю.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Теоретические основы моделирования уроков на основе технологического учебника следует форматировать, исходя из анализа основных компонент учебного процесса: онтологической, нормативной, методической и технологической. Онтологическая (греческое «ontos» – означает «сущее») – отражает сущностный фактор процесса обучения, его содержание, и характеризует влияние на этот процесс специфики изучаемого элемента теории: его структуры, логики, построения, информационной ёмкости, причинно-следственных связей с другими элементами и статуса.

На первом этапе моделирования уроков физики строится системная модель процесса обучения. Моделирование осуществляется на содержательной базе учебной дисциплины, ибо в общей структуре учебно-познавательной деятельности содержание выступает как доминанта. Один из основных принципов этой деятельности – генерализация знаний на основе изучаемых научных теорий. Такая роль теории обусловлена ее системообразующей функцией и мировоззренческим потенциалом; именно в рамках общей научной теории можно показать учащимся диалектику процесса познания, ведь структура этого процесса в общих чертах своих совпадает со структурой самой теории, дидактически приспособленной фундаментальной научной теории.

Следующий методический принцип – цикличности – инвариант при различных изменениях в структурировании изучаемых теорий. Цикличность теорий отражает как историческую, так и логико-

структурную и дидактическую стороны их эволюции. Она позволяет ранжировать изучаемые вопросы по значимости универсализировать системную модель, ее обобщенную структуру и процедуру формирования. Благодаря инвариантности этого принципа относительно специфики логического и структурного построения отдельных разделов курса, можно обосновать и использовать набор оценочных количественных характеристик структуры изучаемых теорий и статуса их элементов. Этот принцип определяет методологию конструирования данной модели от абстрактного к конкретному. На первом этапе моделирования уроков выделяют общие абстракции. Исходный источник их – содержание изучаемых теорий, определяющее сущность учебного познания.

Согласно системному принципу, модель – система, со всеми свойствами системных объектов. Отдельный урок нужно рассматривать в общей системе уроков по данному разделу (теме). Поэтому вначале следует провести теоретический и методический анализ изучаемой физической; в конце – разработать специальный инструментарий для оценивания качества знаний в масштабе целостной теории (раздела), с этой целью конструируются модели системных знаний учащихся. Свойства обобщенной модели учебного процесса таковы:

- способность к саморазвитию;
- универсальность;
- гибкость и динамичность (присущая всем системным объектам, несмотря на инвариантность механизма конструирования модели уроков).

Представим общий алгоритм формирования методической структуры урока в виде последовательности следующих действий.

1. Проводится структурно-логический анализ содержания урока, оформляется его теоретическая схема.

2. По схеме выполняется анализ структуры, в ней выделяются группы элементов, образующие самостоятельные блоки, объединенные в логические системы.

3. На основе анализа содержания отдельных структурных блоков выполняется отбор логических методов обучения.

4. Определяется статус элементов содержания, их принадлежность к формам теоретических обобщений.

5. Выполняется формально-логический анализ структуры содержания: определение степени ее разветвленности, числа логических переходов и структурных разрывов. На основе этих характеристик определяются гностические методы.

6. На основе дидактического анализа содержания определяется отношение опорных и новых знаний и с учетом его выбирается гностический метод.

7. Выявляются признаки содержания, влияющие на трудность его усвоения учащимися, и определяется возможный проблемный метод.

Анализируется содержание урока в аспекте применения перцептивных методов обучения на основе соответствующих критериев.

Приведенный алгоритм ориентировочный, однако, с его помощью возможно формирование целостного методического комплекса урока, оптимально соответствующего особенностям его содержания.

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИЯМ (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

РАТАНОВА Н. Я.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
начальная школа – детский сад № 440*

В условиях инновационной деятельности образовательного учреждения требуется пересмотр сложившихся методов оценивания педагогов и эффективности их деятельности. Необходимо комплексное психолого-педагогическое изучение готовности педагогов к инновационной деятельности.

В педагогической науке достаточно подробно раскрыт вопрос готовности педагогов к инновациям.

И. О. Котляровой описаны следующие уровни готовности педагогов к инновационной деятельности:

1. Нейтрально низкий уровень готовности к осуществлению инновационной деятельности.

2. Пропедевтический уровень готовности педагога к осуществлению инновации.

3. Продуктивно зрелый уровень готовности педагогов к инновациям.

Показателями готовности педагога к инновациям ею выделены: нравственность педагога, компетентность педагога, инициативность педагога, мастерство педагога.

В исследовании И. О. Котляровой предложен инструментарий для определения уровня осознанности педагогом знаний об инновациях. В тесте описывается эмпирический и теоретический уровень ус-

воения. По сумме баллов выявляется оптимальный, достаточный, критический и недопустимый уровень усвоения системы знаний по инновациям.

В. М. Лизинским перечислены качества педагога, готового к осуществлению инновационной деятельности:

1. Способность ставить перед собой цели разного уровня сложности и длительности достижения. Умение, желание, потребность и способность выстраивать траекторию и планы личного успеха на разную временную перспективу.

2. Поиск нестандартных решений, потребность приобретать новые знания, как развитие инновационных характеристик личности: ощущение нового.

3. Креативность. Творческое восприятие окружающей действительности, потребность создавать новое, получение высокого удовлетворения от творческого процесса.

4. Рефлексия и аналитические способности. Умение оценивать обстановку, осознание и видение своих достоинств и недостатков, отношение окружающих к вам и вашей деятельности.

5. Коммуникативные навыки. Уровень информационного взаимодействия с участниками образовательного процесса и степень воздействия педагога на него с целью установления и поддержания деловых регулярных контактов. Умение организовать обмен профессионально значимой информацией. (С. Г. Молчанов)

6. Эмоциональное развитие личности. Способность адекватно реагировать на различные внешние воздействия.

По сравнению с разработанностью проблемы изучения готовности педагога к инновационной деятельности в педагогической науке и практике в психологической науке данная проблема раскрывается недостаточно подробно.

Мы считаем возможным рассмотреть данную проблему с точки зрения развития мотивационной сферы профессиональной деятельности педагогов.

Потребности, мотивы, цели – основные составляющие мотивационной сферы человека. Потребность – это состояние нужды, в чём – либо. Мотив (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать) – это предмет, который выступает в качестве средства удовлетворения потребности (А. Н. Леонтьев). Цель – осознаваемый результат, на который направлено поведение. Это ожидаемый результат деятельности человека.

Можно выделить несколько параметров, характеризующих мотивационную сферу человека:

– развитость характеризует качественное разнообразие мотивационных факторов;

– гибкость описывает подвижность связей, существующих между разными уровнями организации мотивационной сферы (между потребностями и мотивами, мотивами и целями, потребностями и целями);

– иерархизированность – это характеристика ранговой упорядоченности каждого из уровней организации мотивационной сферы, взятого в отдельности.

Для управления очень важным является понимание системы мотивации, жизненных ценностей и уклада, к которому относятся люди, с которыми мы взаимодействуем в ходе профессиональной деятельности. Согласно теории мотивации Мак-Клелланда – Аткинсона, поведение человека в ситуациях, связанных с деятельностью в группе, формирует стремления:

1. К успеху, как желание выделиться, решать проблемы и быть за них ответственным, а также получать конкретные отзывы о своей работе.

2. К власти, как желание влиять на других, управлять ими, получая от собственного могущества моральное удовлетворение.

3. К признанию, т.е. желание установить тесные дружеские связи с окружающим.

Анализ теоретических подходов позволяет сделать вывод о необходимости изучения мотивационной сферы профессиональной деятельности педагога в условиях инноваций.

Встаёт вопрос об отборе необходимого инструментария для диагностики потребностей и мотивов. Диагностика потребностей и мотивов взаимосвязаны, но не тождественны. Каждому мотиву соответствует свой вклад в реализацию той или иной потребности, но с другой стороны мотивы, связанные с определённой потребностью, не являются простой суммой, а могут образовывать некоторую иерархическую систему с доминированием на разных её уровнях.

При диагностике потребностно-мотивационной сферы необходим выбор определённых средств. Психологическая теория предлагает: интервью, анкеты с прямыми вопросами; личностные опросники; экспертные оценки; проективные тесты и репертуарные методики.

По нашему мнению наиболее информативными при изучении готовности педагогов к инновационной деятельности являются опросники и анкеты.

Опросники и анкеты, ориентированные на диагностику потребностно – мотивационной сферы личности, позволяют определить, на

что направлена активность индивида. Так, например, одним из критериев готовности педагогов к инновациям является его способность к саморазвитию. С помощью анкеты, опубликованной в книге «Менеджмент в управлении школой» (ред. Т. М. Шамова), можно выявить факторы, стимулирующие и препятствующие обучению, развитию и саморазвитию педагога. Данная анкета включает в себя 15 утверждений:

1. Я стремлюсь изучать себя.
2. Я оставляю время для развития, как бы ни был занят работой и домашними делами.
3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.
4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя.
5. Я рефлексирую свою деятельность, выделяя на это специальное время.
6. Я анализирую свои чувства и опыт.
7. Я много читаю.
8. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.
9. Я верю в свои возможности.
10. Я стремлюсь быть более открытым.
11. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.
12. Я занимаюсь своим профессиональным развитием и имею положительные результаты.
13. Я получаю удовольствие от освоения нового.
14. Возрастающая ответственность не пугает меня.
15. Я положительно бы отнёсся к моему продвижению на службе.

Каждое утверждение оценивается следующим образом:

5 баллов – если данное утверждение полностью соответствует действительности;

4 балла – скорее соответствует, чем нет;

3 балла – и да, и нет;

2 балла – скорее не соответствует;

1 балл – не соответствует.

Опросник потребности в достижении, предложенный Ю. М. Орловым (1978), позволяет определить тенденции к улучшению результатов, переживанию успеха (неудачи) в деятельности, неудовлетворённости достигнутым, настойчивости в достижении своих целей, уверенности в себе. Перед началом исследования по данному опроснику испытуемый получает инструкцию следующего содержания:

«Перед вами – ряд утверждений, касающихся мыслей, чувств и действий человека в тех ситуациях, где он может добиться успеха или избежать неудачи. Прочтя каждое утверждение опросника, выразите степень своего согласия или несогласия с ним, воспользовавшись следующей шкалой:

- +3 – полностью согласен
- +2 – согласен
- +1 – скорее согласен, чем не согласен
- 0 – трудно сказать, и да, и нет
- 1 – скорее не согласен, чем согласен
- 2 – не согласен
- 3 – полностью не согласен

Свои оценки необходимо ставить в баллах по данной шкале вместе с соответствующим знаком на отдельном листе рядом с порядковым номером суждения». Предлагается опросник, который состоит из 30 суждений.

В результате обработки анкет и опросников выявляются разные категории педагогов, в соответствии со степенью готовности к саморазвитию, можно также выявить педагогов, которые стремятся к успеху или к избеганию неудач при включенности их в инновационную деятельность.

Таким образом, полученные результаты исследования готовности к инновационной деятельности становятся основой для развертывания системы психолого-педагогической и управленческой поддержки педагогов в условиях инноваций.

РАЗДЕЛ 7

Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА КАК ЦЕЛЬ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЗАЙНАГАБДИНОВА Г. В.

г. Стерлитамак, Стерлитамакская государственная педагогическая академия

В современной системе образования личностно-ориентированная технология, выступающая как альтернатива традиционным технологиям, представляет собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики. В центре внимания педагога – уникальная целостная личность ребенка, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. В отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционных технологиях здесь достижение личностью перечисленных выше качеств провозглашается главной целью обучения и воспитания. Личность ребенка в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических технологиях).

Истоки развития личностно-ориентированной педагогической технологии содержатся в положениях диалоговой концепции культуры Бахтина-Библера, где обоснована идея всеобщности диалога как основы человеческого сознания. «Диалогические отношения – это почти универ-

сальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение. Где начинается сознание, там начинается и диалог» [2].

В традиционных дидактических системах основой любой педагогической технологии является объяснение, а в личностно-ориентированном образовании – понимание и взаимопонимание. В. С. Библер объясняет отличие этих двух феноменов следующим образом: при объяснении – только одно сознание, один субъект, монолог; при понимании – два субъекта, два сознания, взаимопонимание, диалог. Объяснение – всегда взгляд «сверху вниз», всегда назидание. Понимание – это общение, сотрудничество, равенство во взаимопонимании.

Фундаментальная идея состоит в переходе от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля – к развитию, от управления – к самоуправлению. Основная установка педагога – не на познание «предмета», а на общение, взаимопонимание с учениками, на их «освобождение» для творчества [4].

Творчество, исследовательский поиск являются основным способом существования ребенка в пространстве личностно-ориентированного образования. Но духовные, физические, интеллектуальные возможности детей еще слишком малы, чтобы самостоятельно справиться с творческими задачами обучения и жизненными проблемами. Ребенку нужны педагогическая помощь и поддержка.

Это ключевые слова в характеристике технологий личностно-ориентированного образования.

Поддержка выражает существо гуманистической позиции педагога по отношению к детям. Это ответ на естественное доверие детей, которые ищут у учителя помощи и защиты, это понимание их беззащитности и сознание собственной ответственности за детскую жизнь, здоровье, эмоциональное самочувствие, развитие. Поддержка основывается на трех принципах, сформулированных Ш. А. Амонашвили: любить ребенка; очеловечить среду, в которой он живет; прожить в ребенке свое детство [1].

Чтобы поддержать ребенка, считал В. А. Сухомлинский, педагог должен сохранять в себе ощущение детства; развивать в себе способность к пониманию ребенка и всего, что с ним происходит; мудро относиться к поступкам детей; верить, что ребенок ошибается, а не нарушает этические нормы с умыслом; защищать ребенка; не думать о нем плохо, несправедливо и, самое важное, не ломать детскую индивидуальность, а исправлять и направлять ее развитие, памятуя, что ребенок находится в состоянии самопознания, самоутверждения, самовоспитания [7].

Своеобразие парадигмы целей личностно-ориентированных технологий заключается в ориентации на свойства личности, ее формирование и развитие не по чьему-то заказу, а в соответствии с природными способностями. Содержание образования представляет собой среду, в которой происходит становление и развитие личности ребенка. Ей свойственны гуманистическая направленность, обращенность к человеку, гуманистические нормы и идеалы.

Технологии личностной ориентации пытаются найти методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого ребенка: используют методы психодиагностики, изменяют отношения и организацию деятельности детей, применяют разнообразные средства обучения (в том числе технические), корректируют содержание образования. Наиболее полно технологии индивидуальной поддержки разработаны в зарубежных исследованиях по гуманистической психологии. К. Роджерс считает основной задачей педагога помощь ребенку в его личностном росте. Педагогика, по его мнению, сродни терапии: она всегда должна возвращать ребенку его физическое и психическое здоровье. К. Роджерс утверждает, что учитель может создать в классе нужную атмосферу для индивидуального развития, если будет руководствоваться следующими положениями:

- на всем протяжении учебного процесса учитель должен демонстрировать детям свое полное доверие к ним;
 - учитель должен помогать учащимся в формулировании и уточнении целей и задач, стоящих как перед классом в целом, так и перед каждым учащимся в отдельности;
 - учитель должен исходить из того, что у детей есть внутренняя мотивация к учению;
 - учитель должен быть для учащихся источником разнообразного опыта, к которому всегда можно обратиться за помощью;
 - важно, чтобы в такой роли он выступал для каждого учащегося;
 - учитель должен развивать в себе способность чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его;
 - учитель должен быть активным участником группового взаимодействия;
 - он должен открыто выразить в классе свои чувства;
 - должен стремиться к достижению эмпатии, позволяющей понимать чувства и переживания каждого школьника;
 - учитель должен хорошо знать самого себя и свои возможности
- [6].

Академик Российской академии образования Е. В. Бондаревская выделяет ряд существенных требований к технологиям личностно-ориентированного образования: диалогичность; деятельностно-творческий характер; поддержка индивидуального развития ребенка; предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов обучения и поведения [3].

По мнению Е. В. Бондаревской, учитель, в котором нуждается личностно-ориентированная школа, должен удовлетворять следующие требования:

- имеет ценностное отношение к ребенку, культуре, творчеству;
- проявляет гуманную педагогическую позицию;
- заботится об экологии детства, сохранении духовного и физического здоровья детей;
- умеет создавать и постоянно обогащать культурно-информационную и предметно-развивающую образовательную среду;
- работает с содержанием обучения, придавая ему личностно-смысловую направленность;
- владеет разнообразными педагогическими технологиями, направляя их в личностно-развивающее русло;
- проявляет заботу о развитии и поддержке индивидуальности каждого ребенка [3].

Важная роль в личностно-ориентированном образовании придается созданию ситуации успеха в процессе обучения и воспитания.

У. Глассер отмечает, «... что человек никогда не преуспеет в жизни в широком смысле слова, если однажды не познает успеха в чем-то для него важном. Первого, по-настоящему реального успеха достаточно, чтобы все те неблагоприятные факторы, о которых резонно говорят социологи, могли быть нейтрализованы [5]. И далее он отмечает: «Точка зрения, согласно которой ребенку нельзя помочь, не изучив его прошлого, ошибочна... Перечеркнув прошлые неудачи ребенка, мы поощряем его тем самым испытать свои силы в настоящем – прошлое уже не имеет столь важного значения. Коротче говоря, в работе с такими детьми мы должны сосредоточить внимание лишь на том, что происходит с ними сегодня, и их стремлении добиться успеха» [5]. Создание ситуации успеха стимулирует ребенка к достижению все больших и больших результатов.

Довольно интересная мысль высказана У. Глассером в отношении досье ребенка. Оказывается, можно помочь ребенку и не при-

лагая больших усилий по изучению его прошлого. Этому же подхода придерживался и А. С. Макаренко. Принимая к себе в колонию ребенка, он не спешил изучать его прошлое. Он разработал технологии, которые эффективны по отношению к каждому учащемуся. Одним из таких подходов было создание ситуации успеха.

Принцип оценки знаний «от выискивания ошибок к нахождению успеха» позволит эффективно реализовать принцип успеха.

Успешность учебной деятельности учащихся зависит от различных факторов. Часто в поиске причин неуспеваемости трудно выйти из замкнутого круга. И действительно, эта проблема имеет замкнутость. Решать ее можно комплексно, установив вначале все причины, а затем устраняя их.

Проанализируем полный цикл деятельности учащегося в школе.

1. Поступление учебного материала. Эта деятельность начинается с первого класса и является основной в начальной школе и доминирующей в средней школе. Поступление материала может не соответствовать возможностям организма и психики по переработке этого учебного материала. Причины могут быть самые разные.

2. Резервуар энергии. Он включает в себе запас энергии (Эд. Клапаред). Это подобно использованию электрической энергии из аккумулятора. Если энергии нет, то процесс усвоения информации происходит не эффективно. Источниками психической энергии являются питание, отдых, сон, дыхание, физические действия и т. п.

Эд. Клапаред сравнивает регуляторы этой энергии с кранами, каждому из которых соответствует свой ключ (возбудитель). Ключ (возбудитель) может открыть кран, заведующий той или иной реакцией лишь в том случае, когда это будет в интересах организма. Мысль об удовольствии, которое последует после окончания работы, может быть ключом, придает силы для работы. В связи с этим Эд. Клапаред предлагает различать утомление и усталость. Усталость можно определить как состояние скуки, понижение работоспособности, закрытие крана. Утомление — это состояние самозащиты, которое связано с расходом энергии, ее отсутствием. Одна из задач педагогов и родителей состоит в наполнении резервуаров энергией и ее активизации в целесообразном направлении как для самого учащегося, так и для учебной деятельности.

3. Восприятие информации. Неуспеваемость иногда начинается с того, что пороги восприятия учащегося слуховой либо зрительной информации не соответствуют расстоянию воспринимающего до доски или до учителя. Ученики не видят или не слышат

материал. Причины здесь либо в некачественном медицинском осмотре, либо ученики отказываются носить очки или слуховой аппарат. Учитель вовремя не заметил и не пересадил за первые столы.

Возможно, причины связаны с пониманием материала: слабое владение языком, на котором излагается учебный материал; речь данного учителя не соответствует семантическому полю учащегося; у учащегося доминирует зрительная образная сфера, а материал дается с преобладанием на слуховую сферу; нет понимания специальных терминов и т. д.

4. Учебные умения. Успешность учебной деятельности учащегося зависит от его умений запоминать, понимать и «продавать» (К. Блага), то есть публично излагать учебный материал. Однако по настоящее время в школе учащиеся недостаточно обучаются использованию накопленных технологий в этой области, что является одной из важнейших причин отставания отдельных учащихся.

5. Я-концепция. На успешность учебной деятельности влияет Я-концепция учащихся: «... негативно настроенный образ себя и недостаток самодоверия ведут к снижению успеваемости ученика» (К. Блага).

6. Мотивация. Отсутствие мотивации приводит к снижению успешности обучения.

7. Воля. Недостаточно развитая воля не позволяет ученику преодолевать препятствия, при усвоении учебного материала проявляется лень.

Интеллектуальные умения, учебные умения, Я-концепция, мотивация, воля находятся в компенсаторных отношениях. Недостаток одной функции может компенсироваться другой и приводить к успеху. Однако недостаточность объема резервуара энергии не может компенсироваться психическими функциями, так как они все зависят от него.

8. Успешность учебной деятельности. Вышеперечисленные факторы (2–7) влияют в комплексе на успешность усвоения учебного материала. Какой из них является первичным, часто трудно определить. Однако причины находятся в семье, школе, в здоровье учащегося. Недостаточная учебная успешность влияет на оценки учителей.

9. Оценки педагогов. В оценках педагогами деятельности учащихся имеется много проблем. При недостаточно эффективной учебной деятельности ученика или несоответствующем ожиданиям

педагогов поведении ученик получает оценки, не соответствующие его ожиданию. Часто эти оценки дублируются родителями и учениками в той или иной форме.

10. Коррекция учеником своей Я-концепции. Под влиянием оценок педагогов, родителей и сверстников ученик корректирует свою Я-концепцию. Если все три оценки согласуются друг с другом и носят отрицательную направленность, то это самый худший случай. Ученик либо соглашается с ней и становится в соответствии с ней, либо у него возникает протест и он уходит от этих оценок (уходит из семьи, из школы, не контактирует с одноклассниками). Более благоприятным является вариант, когда оценки родителей или сверстников не согласуются с оценками педагогов. Они в какой-то степени могут нейтрализовывать оценки педагогов и поддерживать позитивную Я-концепцию ученика. Нередко учащиеся при негативных оценках сверстников ищут себе компанию, где их понимают, ценят. Однако эти компании не всегда в ладу с законом. Оценки Я-концепции влияют на развитие интеллекта учащегося и чаще всего его затормаживают с вытекающими отсюда последствиями.

Оценки Я-концепции влияют также на поведение учащегося, которое выражается в форме мести, власти, избегании неудачи и привлечении внимания (Адлер). Это поведение формирует отрицательное отношение педагогов, родителей, одноклассников (либо отдельных из них), и оценки еще более становятся негативными.

Анализ проблем ребенка по этим алгоритмам может помочь в нахождении причин неудач ребенка, а также помочь ребенку стать самоактуализирующейся личностью с позитивной адекватной Я-концепцией, готового сотрудничать с людьми, умеющего и готового выполнять нормы общества.

Таким образом, личностно-ориентированное образование характеризуется антропоцентричностью, гуманистической направленностью и имеет целью разностороннее, свободное и творческое развитие ребенка.

Литература

1. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М. : Изд. дом Ш. Амонашвили, 1995.
2. Библер, В. С. Культура: Диалог культур [Текст] / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6.

3. Бондаревская, Е. В. Личностно-ориентированное образование: опыт, разработки, парадигмы [Текст] / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : изд-во РГПУ, 1997.
4. Вентцель, К. Н. Свободное воспитание [Текст] : сб. избр. тр. / К. Н. Вентцель. – М., 1993.
5. Глассер, У. Школа без неудачников [Текст] / У. Глассер. – М., 1991.
6. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1998.
7. Сухомлинский, В. А. Избр. произв. [Текст] / В. А. Сухомлинский. – В 5 т. – Киев, 1979. – Т. 5.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УРОКА В ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ

АРЬЯЕВА Л. В., ПЛЕНОВА Т. Ф., ФЕДОТОВА Е. Ю.

*г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования*

Современный этап развития общества требует новых подходов к образованию. Важнейшее стратегическое направление развития образования связано с реализацией личностно ориентированного обучения, в котором познавательная деятельность учащегося в интересах развития его личности, а не преподавание, была бы ведущей. Приоритетными становятся не усвоение и воспроизведение готовых знаний, а их самостоятельное приобретение и применение. Это особенно важно в условиях постоянно растущих информационных потоков, когда умение работать с информацией как овладение технологией становится основным.

Для школьного обучения это означает, прежде всего, развитие общих учебных умений, доминирующих над специальными умениями, связанными с конкретными учебными предметами. Эти умения базируются на следующих операциях: отбор необходимых фактов, выделение главного, их анализе, осмыслении, умении делать выводы и обобщения. Поставленная образовательная задача связана не только и даже не столько с содержанием образования, сколько с используемой в учебном процессе технологией, так как в этом случае гарантируется достижение поставленных целей.

Рассмотрим исходные научные идеи, лежащие в основе технологии работы с учебной информацией (ТРУИ). Концептуальной осно-

вой технологии является логико-информационный подход в обучении [1]. Согласно этому подходу, развитие мышления учащихся осуществляется комплексно и последовательно в соответствии с тремя главными этапами освоения знания. Этот процесс обнаруживает себя в языке (языковых выражениях). Речь идет об освоении описательного, объяснительного и прогностического знания. Описательное знание предполагает умение учащегося описывать объекты или явления, сравнивать, разделять их по группам, обобщать, определять и т.п. Оно находит своё внешнее проявление на коммуникативном уровне владения языком. Объяснительное знание предполагает умение учащегося объяснять, т.е. обосновывать, аргументировать и доказывать, выявлять различные отношения, связи между объектами или явлениями, и реализуется на аргументативном уровне владения языком. Объяснительное знание является фундаментальной основой прогнозирования (предсказания) – следующего этапа познания, его результата. Прогностическое знание подразумевает реализацию процедур логического вывода для получения нового знания. Умение делать предсказания с использованием отношения логического следования, что необходимо для решения самых разнообразных задач, без которых невозможно представить учебную деятельность школьника. Прогностическое знание проявляется на проективном уровне владения языком. В зависимости от того, на каком уровне владения языком учащийся выражает свои мысли, мы можем судить о степени развития его интеллекта.

Реализация умений учащихся описывать объекты, объяснять и делать прогнозы, т.е. решение задачи эффективной работы с учебной информацией, возможна при условии построения этой работы на основе логических принципов. К ним относятся требования логико-информационной корректности – ясность и доказательность информации, степень которых определяется целевой установкой. В свою очередь, целевая установка обуславливает выбор контекста, определяющего уровень точности и последовательности учебной информации – средств достижения ясности и доказательности [2, с. 10].

Акцентируя внимание учащихся на средствах достижения ясности и доказательности, учитель расширяет их языковые возможности, а значит, способствует достижению главной цели образования – развитию интеллектуальных способностей.

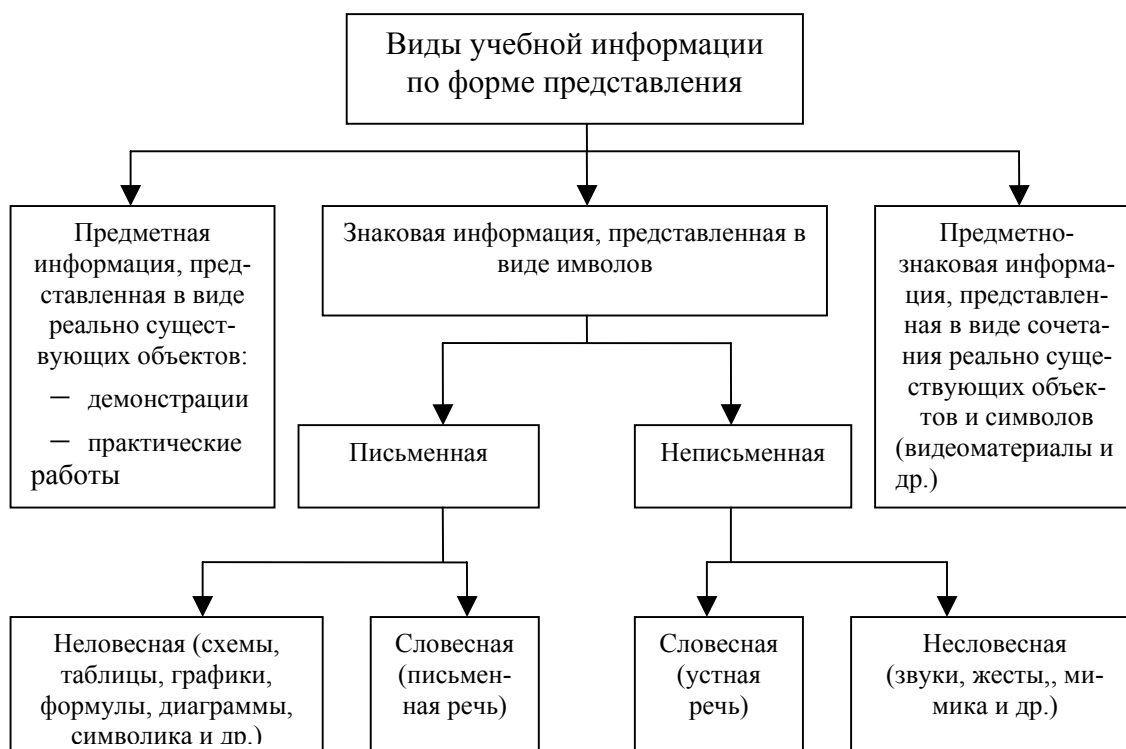
Технология работы с учебной информацией реализует эту цель путем активизации мыслительной деятельности, осуществляемой в процессе специально организованной работы с учебной информацией.

Каждый из этапов урока – операционный, этап организации домашней самостоятельной деятельности, рефлексивно-оценочный –

обусловлен предыдущим и является основой для следующего. Таким образом, последовательность и полицикличность – обязательные требования к учебному процессу в технологии. При разработке учебной темы преподаватель структурирует содержание раздела: составляет сложный план, структурно-логическую схему определенного фрагмента информации. На вводно-мотивационном этапе он акцентирует внимание учащихся на том, какое место занимает тема данного урока в структуре раздела. Связь с предыдущим уроком реализуется посредством проверки домашнего задания, которое включает материал, необходимый для восприятия новой темы. Учитель показывает значимость темы, приводит интересные факты из истории научного открытия, создает эмоциональный фон, ставит проблемные вопросы.

Структура процессуально-операционного этапа учитывает последовательность психолого-педагогических звеньев учебного процесса: восприятие, осмысление и понимание, запоминание, закрепление и применение, обобщение и систематизацию знаний [3, с. 56].

Особенности восприятия определяются видом предлагаемой информации (см. схему).



В случае использования предметной информации, по существу, активизируется только один канал ее восприятия – зрительный. Ана-

логичная ситуация складывается при восприятии знаковой информации, так как в этом случае также задействуется один из каналов: слуховой или зрительный. При восприятии предметно-знаковой информации количество каналов увеличивается, однако не достигает своего максимального значения. Эффективное же восприятие предполагает скоординированную работу одновременно нескольких наиболее значимых анализаторов: зрительного, слухового, мышечного. Поэтому при проектировании урока важно не только подобрать соответствующий вид используемой информации, но и так организовать работу с ней, чтобы было задействовано максимально возможное их число. Например, для повышения действенности процесса восприятия знаковой и предметно-знаковой информации можно предложить заполнить таблицу 1. При этом задействуется одновременно зрительный, мышечный, а при обсуждении результатов – и слуховой каналы.

Таблица 1

Изученные ранее термины	Новые термины	Непонятные слова и словосочетания	Интересный материал
1.	1.	1.	
2.	2.	2.	
3.	3.	3.	

учет психологических закономерностей способствует решению дидактической задачи по эффективному восприятию учебного материала.

На этапе восприятия создаются предпосылки для обеспечения ясности новой информации. Это достижимо при условии ясности всех входящих в нее терминов. Заполнение таблицы № 1 позволяет выделить их и на следующих стадиях урока организовать работу по их освоению. Выявление материала, интересного для учащихся, позволяет учителю ориентировать процесс в соответствии с их субъектным опытом.

Уже при первичном восприятии учащимися новой информации начинаются процессы ее осмысления и понимания. Итогом этих процессов должен стать целостный образ объекта, включающий взаимосвязь элементов, их существенные признаки, закономерные отношения. Поэтому важно направить познавательную деятельность учащихся на решение задач по выявлению признаков объектов или явлений, установлению связей между ними. Результаты этой работы можно отразить в таблице 2.

Таблица 2

Новый термин	Ближайший родовой термин	Существенные признаки объекта или явления	Несущественные признаки

На основании данных таблицы учитель демонстрирует прием построения определения. Этот вид деятельности позволяет в дальнейшем формировать умение самостоятельно давать определения понятиям. Таким образом осуществляется переход от описательного знания (ученик воспроизводит готовое определение) к объяснительному (ученик определение конструирует сам).

Материал таблицы 1 учитель может использовать и для выявления связей между терминами, предлагая учащимся выполнить следующие задания: «В таблице 1 соедините линией новые термины с ранее изученными, если между ними имеется какая-либо связь», «Представьте связь между терминами в какой-либо форме (логический ряд, схема, формула и пр.)».

Деятельность по осмыслению и пониманию учебной информации лежит в основе процесса запоминания – следующего звена в учебном процессе. На эффективность запоминания влияет повторение материала, представляемого в разных структурах. На этой стадии могут быть предложены следующие задания: «Составьте план учебного текста», «Составьте конспект по учебному тексту», «Составьте вопросы к тексту», «Придумайте символ для», «Сравните», «Назовите дату...», «Разделите на группы...», «Решите кроссворд» и т. д.

Дальнейшее закрепление и применение знаний происходит в процессе их использования в знакомой (по образцу и известному алгоритму) и незнакомой ситуациях. Примерные формулировки заданий в зависимости от вида знания (описательное, объяснительное, прогностическое) представлены в таблице 3.

Таблица 3

Задания «на описание»	Задания «на объяснение»	Задания «на прогноз»
<ul style="list-style-type: none"> – Вставьте пропущенное слово; – назовите вещество по формуле; – допишите 	<ul style="list-style-type: none"> – Приведите свои примеры к...; – представьте информацию в другом виде (см. схему); – составьте формулу по названию вещества; – расположите в нужном порядке...; – решите задачу (пример, уравнение); 	<ul style="list-style-type: none"> – Решите задачу разными способами – предположите, что будет, если... – предложите модель (конст-

предложение...; – составьте текст, используя данные термины (слова)...	– постройте график...; – проверьте правильность...; – исправьте ошибки; – составьте уравнение; – составьте задачу; – составьте программу ...; – докажите...	ружцию) прибора для измерения...
---	---	----------------------------------

Процессуально-операционный этап завершает стадия обобщения и систематизации, на которой решается педагогическая задача встраивания новых знаний в структуру темы на основе логических операций сравнения, анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования. Предлагаемые в таблице 4 задания можно использовать как ориентир для осуществления указанных операций.

Таблица 4

Задание «на объяснение»	Задание «на прогноз»
– Заполните сравнительную таблицу (схему) по материалу урока; – Дополните блок-схему темы, вписав в нее изученные на уроке элементы; – Составьте сравнительную таблицу по теме...	– Составьте алгоритм...(решения задач, измерения физической величины...); – Напишите сочинение по теме...; – Сделайте вывод о...

В повышении эффективности обобщения и систематизации большую роль играет составление классификации объектов, явлений, способов деятельности. Достоинством данной процедуры является получение структурированного знания, поскольку именно оно имеет наибольшую познавательную ценность.

Не менее важным этапом урока является организация домашней самостоятельной деятельности, являющаяся связующим звеном между этим и следующим уроками. Поэтому содержание домашней работы может включать определения терминов (с указанием источника) для следующего урока, а также учебные задания, подготавливающие восприятие нового материала.

Обязательным элементом рефлексивно-оценочного этапа является контроль. Для его проведения используется технология оценивания, предполагающая три режима формулирования учебных заданий: открытый, ограниченный и закрытый. Отметка выставляется в зависимости от доли информационной подсказки, предоставляемой ученику. Чем больше объем «подсказки» в учебном задании, тем меньшим баллом оценивается правильный ответ на него.

Важным элементом этого этапа является проведение самооценки и взаимооценки деятельности учащихся для определения изменений их субъектного опыта, включающего осознание познавательной ценности учебной информации.

Практическая реализация обсуждаемых идей осуществляется в ряде школ и профессиональных лицеев г. Санкт-Петербурга (см. ст. «Логично, точно, последовательно» в «Учительской газете» № 25 от 20.06.2006). В ходе эксперимента проводилось анкетирование с целью определения эффективности технологии работы с учебной информацией. Были получены следующие результаты:

- Среди средств, помогающих разобраться в трудном материале, учащиеся экспериментальных групп называют конспект в 1,4 раза чаще, чем учащиеся контрольных групп;

- выбор ответа «довольно часто» на вопрос «Вы активны на уроке?» в 2,3 раза больше сделали учащиеся экспериментальных групп;

- учащихся экспериментальных групп, считающих самым интересным на уроке выполнение учебных заданий, в 1,5 раза больше, чем учащихся контрольных групп;

- фразу «Если я не знаю, как выполнить учебное задание, то я...» закончили словами «думаю и рассуждаю» в 1,3 раза больше учащихся экспериментальных групп, чем контрольных;

- учащиеся экспериментальных групп выражали мнение о том, что им не нравится выполнение учебных заданий, не требующих логического мышления, в 1,9 раза чаще, чем учащиеся контрольных групп.

Таким образом, анализ итогов анкетирования свидетельствует о том, что использование в образовательном процессе описываемой технологии дает позитивные результаты. Можно предположить, что они обусловлены формированием умений самостоятельной работы с учебной информацией.

Вместе с тем есть основания для проведения педагогической рефлексии, в результате которой корректируются выбор методов, планирование, цели образовательной деятельности [4].

Внедрение технологии работы с учебной информацией в практику школьного обучения значительно сдерживается следующими факторами: во-первых, недостаточным оснащением школы компьютерной техникой и, во-вторых, отсутствием профессионально разработанных программных средств для осуществления обратной связи, свидетельствующей о проблемах и затруднениях каждого ученика при выполнении учебных заданий.

Подводя итоги рассмотрения особенностей проектирования урока в ТРУИ, можно сделать вывод о том, что умения самостоятельной работы с учебной информацией целесообразно рассматривать как основу для развития способности учащихся к саморегуляции учебной деятельности и к самообразованию в целом.

Литература

1. Федоров, Б. И. Алгоритмы обучения [Текст] / Б. И. Федоров. – СПб. : Просвещение, 2004. – 182 с.
2. Арьяева, Л. В. Для чего учить? [Текст] / Л. В. Арьяева, Т. Ф. Пленова, Е. Ю. Федотова – СПб. : СПБАППО, 2005. – 24 с.
3. Перминова, Л. М., Федоров Б. И. Наука обучать [Текст] : учеб. пособ. для студ. / Л. М. Перминова, Б. И. Федотов. – СПб. : СММО-Пресс, 2000. – 288 с.
4. Кулюткин, Ю. Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия [Текст] / Ю. Н. Кулюткин, И. В. Муштавинская. – СПб. : СПбГУМП, 2002. – 48 с.

ЧТО ЗНАЧИТ РАЗВИВАТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ АКТИВНОСТЬ

РОСЛЯКОВА С. В.

*г. Челябинск, Челябинский государственный
педагогический университет*

Исследование проблемы развития познавательной активности учащихся на современном этапе развития школы не утрачивает своей актуальности. Новые веяния в области образования принесли новые взгляды на решение проблемы. Однако чтобы не придумывали ученые-исследователи не следует забывать, что познавательная активность – это прежде всего характеристика деятельности человека, поэтому в школьные годы следует целенаправленно и устремленно учить детей понимать ценность и смысл своих действий, учить их учиться.

Следует отметить, что проблема научить детей учиться, по своей сути, не нова, она обсуждалась учеными в 60-80-е годы XX века. Сущность ее состоит в том, чтобы облегчить, рационализировать труд человека, а в учении – облегчить учебную деятельность и тем самым жизнь школьника. Исследователи И. П. Раченко, А. Г. Молибог, Б. А. Русаков, К. В. Бардин, А. Н. Чирва, Г. Г. Гецов решение ее на-

шли в научной организации труда (НОТ), которая заключается в использовании различных техник: техники организации времени, работы с книгой, фиксации и обработки информации, отбора и хранения готовой информации, личной работы.

Проблемам научной (или рациональной) организации труда школьников уделили место в своих исследованиях Ю. К. Бабанский, К. В. Бардин, А. Чирва и др. Они отметили, что нежелание детей учиться, как правило, является результатом отсутствия навыка. Поэтому, как пишет Бардин, усилия учителей и родителей должны быть направлены на то, чтобы сформировать навыки, а не объяснять, что нужно учиться или угрожать [3].

Опираясь на исследования данных ученых мы пришли к выводу: чтобы ребенок изменил отношение к учению, нужно прежде всего помочь ему освоить учебную деятельность, «вывести его из состояния интеллектуальной пассивности». Ибо эффективен не тот, кто просто знает, а тот, у кого сформированы механизмы приобретения, организации и применения знания.

В нашем понимании уметь учиться – это значит: а) уметь работать с учебной информацией; б) уметь организовать (построить и «правильно» осуществлять) свою деятельность; в) уметь адекватно оценивать деятельность. Взяв за ориентир эти три направления, мы построили работу по развитию познавательной активности на уроках русского языка в 5–9 классах общеобразовательной школы.

Опираясь на классификацию основных умений и навыков учебного труда школьников Ю. К. Бабанского [2] и предложенные приемы учения К. В. Бардина [3], перечислим учитываемые нами умения (таблица 1).

Таблица 1

Информационные умения	Организационные умения	Рефлексивные умения
<ul style="list-style-type: none"> – внимательно воспринимать информацию; – рационально запоминать; – логически осмысливать учебный материал, – выделять главное; – решать проблемные познавательные задачи; – самостоятельно выполнять упражнения; – умение осуществлять биб- 	<ul style="list-style-type: none"> – принимать и намечать задачи деятельности; – рационально планировать деятельность; – - создавать благоприятные условия для деятельности: режим дня, гигиена рабочего места и др. 	<ul style="list-style-type: none"> – осуществлять самоконтроль в учебно-познавательной деятельности. – оценивать в первую очередь процесс своей деятельности, а не результат; – критиковать и защищать результаты деятельности аргументированно;

лиографический поиск; – работать с книгой, справочниками и др.; – осуществлять наблюдение		– смотреть на неудачи как на временные трудности
---	--	--

Рассмотрим особенности работы по формированию каждого умения, учитывая, что «пробуждение потребности в познании будет зависеть от интенсивности включения в учебный процесс разносторонних сил и потребностей ребенка» [1, с. 23].

Для того чтобы формировать информационные умения учителю необходимо учебный материал а) проанализировать с точки зрения специфики его усвоения, б) выбрать наиболее рациональный способ усвоения, для чего произвести преобразование (составить алгоритм усвоения, придумать зрительный образ правила и т.п.), в) адаптировать познавательным возможностям учащимися, их возрастным и индивидуальным особенностям (дифференцировать задания, подобрать несколько вариантов для запоминания учебной информации и т.д.).

Работа над учебной информацией предполагает следующие способы активной мыслительной обработки материала: смысловая группировка материала; выделение смысловых опорных пунктов в материале (ключевых слов, понятий, предложений); составление плана, конспекта и т.п.; составление логической схемы, алгоритма, таблицы, рисунка.

В этом же направлении следует выделить такие моменты, от которых зависит эффективность усвоения, а именно: установка на запоминание; интенсивная деятельность на уроке; система работы с книгой (система помет, условных обозначений); частое произвольное повторение (воспроизведение давно изученного); систематичность в работе.

В данном случае необходимо школьникам помочь, научить их, во-первых, различным способам запоминания, акцентируя внимание на рациональных. В работе по усвоению правила, понятия, мы предлагаем ученикам следующие способы: проведение аналогии с подобными по формулировке, по опознавательному признаку, по структуре правилам; б) сопоставление с противоположным по опознавательному признаку; в) составление зрительного образа правила; г) цифровое выражение правила; е) восстановление по ключевым словам правила или группы правил.

Во-вторых, необходимо школьникам научить работать с правилом, а именно, находить в правиле руководство к написанию, то есть определить логическую структуру сведений, заключенных в правиле,

производить правильные мыслительные операции в процессе письма. На основе этого вместе с учениками составлять последовательность действий по применению правила (алгоритм применения правила), таблицу, составление схемы при изучении пунктуации и др.

Следует помнить: убеждение, а не принуждение лежит в основе объяснения учебного материала. Школьники не просто усваивают готовые образцы, а осознают, как они получены, почему в их основе лежит содержание, которое предлагается с позиции научного познания. Особое значение здесь играет диалог, диалоговое общение участников учебного процесса.

Учитель на данном этапе стимулирует выработку учеником различных способов запоминания правила, помогает в отборе рационального способа запоминания для каждого ученика. Складывающиеся рациональные способы запоминания и усвоения орфографических и пунктуационных правил явятся залогом успешности обучения школьников, а самое для нас главное, источником их познавательной активности на уровне осознанной деятельности.

В работе по формированию организационных умений учителю необходимо, во-первых, эффективно организовать деятельность школьников на уроке, тем самым на практике показать значимость правильной организации труда, оптимально сочетая используемые приемы, средства и формы обучения; во-вторых, научить школьников рационально строить учебную деятельность; в-третьих, стимулировать к самостоятельному выбору и использованию рациональных способов организации своей деятельности.

Л. С. Выготский утверждал: «Не может возникнуть никакой целесообразной деятельности без наличия цели и задачи, пускающей в ход этот процесс, дающей ему направление» [4, с. 155]. Надо терпеливо учить школьников самостоятельному выделению учебных задач. Учебная задача определяет, чему должен научиться учащийся в результате выполнения того или иного задания к упражнению. Ее нужно отличать от задания. К каждому упражнению мы стараемся задавать вопрос: «Чему вы должны научиться в результате выполнения задания?» «Для чего вы будете выполнять это задание?»

На этапе первоначального закрепления учебная задача очень часто формулируется учителем, например, «Напишем предупредительный диктант (задание), особое внимание обратим на правописание безударных гласных в корне слов (учебная задача)». Необходимо, во-первых, ставить четкую целевую установку по организации деятельности усвоения, во-вторых, использовать разнообразные целевые

установки, что помогает учителю выявить, какими способами учебной работы по преимуществу пользуется тот или иной ученик.

Здесь задача учителя заключается в формировании у учеников следующих навыков учебного труда: умение выделять учебную задачу, умение находить рационального способ ее достижения.

Можно организовать самостоятельную поисковую деятельность учащихся. Главное требование – выбор наиболее рациональных и оптимальных способов достижения цели. Умение грамотно организовать свою деятельность способствует рождению веры в свои силы, желания работать, и как следствие, изменению уровня познавательной активности.

Перейдем к третьему направлению. Процесс развития познавательной активности во многом зависит от оценки деятельности учащегося. По мнению Ш. А. Амонашвили, «учебная деятельность, лишенная собственной оценочной активности, одновременно лишается корректирующей и поэтому мотивирующей своей основы» [1; с. 66]. Следовательно, от того, насколько грамотно будет оценена деятельность подростка учителем, в какой степени ученик овладеет приемами самооценки, рефлексии, настолько она повлияет на степень активности в учении.

Прежде чем научить ребенка, учитель должен знать то, какие операции необходимо выполнить, чтобы успешно справиться с заданием, какое должно быть их предметное содержание и последовательность выполнения. На основе анализа собственной интеллектуальной деятельности, он должен разобраться в том, каким путем можно наиболее рационально прийти к решению задачи, как определить общую стратегию ее решения, какие действия необходимо совершить, какие знания необходимо использовать, а не только демонстрировать образцы решения [7, с. 33]. Надо не только объяснить это ученику, но и научить его соответствующим процедурам.

В рамках нашей работы, направленной на формирование умения учиться, мы используем два пути работы по формированию умений:

1) предоставление нормативных образцов усвоения в виде метазнаний, то есть описания приемов действий, алгоритмов, правил, логических операций, одним словом, знаний о том, как осуществлять проработку учебного материала, что для этого нужно делать;

2) при их усвоении в учении, то есть самостоятельном приобретении, поскольку именно в учении складываются индивидуальные способы учебной работы, которые характеризуют избирательность, личностные предпочтения в проработке учебного материала.

Для этого обеспечиваем условия их становления следующим образом: 1) через введение приемов рационального выполнения учебных действий; 2) посредством контроля за процессом формирования способов учебной работы; 3) в результате оценки сложившихся способов учебной работы по их использованию учеником (самостоятельно, по собственной инициативе).

Нами осуществляется разработка дидактических материалов на основе использования приемов рациональной умственной деятельности. Конструкция этих материалов различна: в одном случае ученик получает задание с указанием приемов, которыми он может воспользоваться; в другом случае, учащимся предлагается выполнить задание, в затем описать способ (способы) выполнения.

Соответственно меняется организация урока. Учитель постоянно стимулирует учеников к анализу способов, которыми они пользуются в процессе учения. Организацию процесса развития познавательной активности ориентированной на формирование умений учиться необходимо строить с основой на дифференциацию. Дифференциация позволяет максимально приблизить его к познавательным потребностям учеников, их индивидуальным особенностям, так как представляет собой «форму организации учебной деятельности школьников, при которой учитываются их склонности, интересы, проявившиеся способности» [5, с. 173].

Мы используем дифференциацию с целью создания оптимальных условий для включения каждого ученика в активную учебную деятельность на уровне своих потенциальных возможностей, всемерного их развития, устранение пробелов в знаниях, формирование необходимых приемов учебной деятельности. Дифференциация в нашей работе направлена на коррекцию познавательной деятельности подростков с целью изменения уровня познавательной активности, где основной задачей является нормализация учебной деятельности за счет формирования умения учиться.

Нами применяется внутриклассная форма дифференциации, которая выражается в выполнении учениками заданий различного уровня сложности. Усложнение заданий может происходить за счет усложнения видов работы, усиления уровня творческой деятельности, необходимой при выполнении задания.

Дозирование помощи учителя ученикам – наиболее актуальный вид дифференциации в процессе развитии познавательной активности учащихся, направленной на формирование умения учиться. Мы используем следующие формы дозированной помощи ученикам:

- временное облегчение заданий (разбивку текста и упражнения на самостоятельные части-порции);
- задания с письменной инструкцией (например, с указанием последовательности действий);
- работу с подготовительными упражнениями (каждое подготовительное упражнение представляет собой этап выполнения основного);
- работу с наглядным подкреплением – рисунком, чертежом.

Объем дозированной помощи может определять сам ученик, если получает конверт, в котором находятся необходимые инструктивные материалы, к которым он может обратиться, а может и не обратиться.

Дифференциация по уровню обученности детей, по степени сложности учебного материала, по мере дозировки помощи учителя позволяет создать оптимальные условия для развития познавательной мотивации, познавательных способностей и волевых качеств учеников.

К эффективным способам формирования умений учиться в курсе изучения русского языка мы относим игру. Анализируя результаты игры, мы неоднократно убеждались в том, что детей увлекает не только сам процесс игры, но и процесс нахождения оптимального пути решения проблемы. Именно в игре чаще всего формируются новые способы учебной работы, максимально проявляются информационные, организационные и рефлексивные умения.

В деятельности учителя направленной на развитие познавательной активности учащихся в рамках идеи учить учиться мы выделили следующие функции: а) обучающая, или научающая, б) организационная, в) стимулирующая; в) контролирующая (таблица 2).

Таблица 2

Обучающая	Организационная	Стимулирующая	Контролирующая
1. Выбор наиболее оптимальных методов, приемов, средств обучения с целью знакомства учащихся с наиболее рациональными способами усвоения учебной информации.	1. Четкая формулировка образовательных задач, где нужно отметить не только знания, которые необходимо усвоить на уроке, но, главным образом, виды деятельности (чем дети будут заниматься); наметить результаты, которых нужно достигнуть, отметить их	1. Подбор приемов стимулирования и контроля для создания условий успешного учения школьников на уроке 2. Стимулирование учащихся к использо-	1. Обеспечение контроля и оценки не только результата, но главным образом, процесса учения, т.е. тех трансформаций, которые осуществляет

<p>2. Предложение наиболее рациональных способов деятельности в виде приемов для усвоения всеми учащимися.</p> <p>3. Использование в ходе урока дидактического материала, позволяющего ученику выбирать наиболее значимые для него способы деятельности.</p> <p>4. При введении знаний о приемах выполнения учебных действий выделять общелогические и специфические (предметные) приемы учебной работы</p>	<p>важность для процесса учения в школе и в жизни.</p> <p>2. Использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности, позволяющих раскрыть способности учебной деятельности учащихся.</p> <p>3. Проектирование процесса учения направленного на развитие познавательной активности учащихся согласно идее учить учиться.</p> <p>4. Создание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявить инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; создание обстановки для естественного самовыражения ученика</p>	<p>ванию различных способов выполнения заданий, к самостоятельному выбору и использованию значимых для них способов проработки учебного материала.</p> <p>3. Поощрение стремления ученика находить свой способ работы.</p>	<p>ученик, усваивая учебный материал.</p> <p>2. Анализ способов работы учеников в ходе урока, выбор и освоение наиболее рациональных.</p>
---	--	--	---

Таким образом, работа по развитию познавательной активности учащихся 5–9 классов в учебном процессе на уроках русского языка нацелена на приобретение учениками приемов научной организации труда, что предполагает тесное взаимодействие учителя и учащихся и особую работу учителя по научению, организации, стимулированию и контролю за формирование способов учебной работы учащихся.

Закончим статью словами Ушинского, подразумевающего под развитием ученика не только развитие его мышления, но и наблюдательности, воображения, фантазии, желания и способности самостоятельно приобретать знания. «Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду полезную пищу, – пишет К. Д. Ушинский, – человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главных задач всякого школьного учения» [6].

Литература

1. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое

исследование [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.

2. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.

3. Бардин, К. В. Если ваш ребенок не хочет учиться / К. В. Бардин. – М. : Знание, 1986. – 74 с.

4. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3.

5. Кульневич, С. В. Современный урок [Текст] : научно-практич. пособ. для учит., методистов, руковод. образ. учрежд., студ. пед. учеб. завед., слуш. ИПК / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов-н/Д : изд-во «Учитель», 2005. – 288 с.

6. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. [Текст] / К. Д. Ушинский – М. : Педагогика, 1990. – Т. 6. – 528 с.

7. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНИКА

МАХМУТОВА Л. Г.

*г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения
квалификации работников образования*

Одним из оснований обновления российского образования можно считать компетентностный подход, сущность которого заключается в необходимости внести личностный смысл в образовательный процесс. Так, в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года говорится: «Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» [5]. В мировой образовательной практике понятие компетенции в последние годы выступает в качестве одного из ведущих. В нем заложена новая идеология интерпретации содержания образования, формируемого от результата. Новый тип образовательного результата ориентирован на решение реальных задач и не сводится к простой комбинации сведе-

ний и навыков. Результат деятельности образовательных учреждений нацелен на образовательные компетенции, перечень которых фиксируется в образовательных стандартах, программах и учебниках.

Процесс формирования предметных образовательных компетенций происходит уже в начальной школе. В Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) подчеркивается необходимость обращения к компетентностному подходу как позволяющему преодолеть недостаточный знаниевый подход в организации образовательного процесса [6].

В отечественной педагогике понятия «компетентность» и «компетенция» в качестве термина для описания конечного результата обучения начинает использоваться только в последней четверти XX века (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.). Анализ изученной литературы позволяет обобщить представления о сущности понятий «компетентность» и «компетенция».

Г. К. Селевко отмечает, что понятия компетенций, компетентностей значительно шире понятий «знания, умения, навыки», так как включают направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации и т.п.), ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления; характер – самостоятельность, целеустремленность, волевые качества. Можно также понимать под компетентностью владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и к предмету деятельности [8, с. 139–140].

А. В. Хуторской понимает под компетенцией наперед заданное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, необходимое для качественной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – это владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее личностное отношение к ней и предмету деятельности; уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере [9, с. 60–61].

Ученый разводит компетенцию и образовательную компетенцию. Если первая – это образ будущего, ориентир для освоения, то образовательные компетенции – это настоящее, активно осваиваемое для будущего. По А. В. Хуторскому, образовательная компетенция – это совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществлять лично и социально-значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности [9, с. 62].

А. Дахин говорит о том, что можно построить специальную терминологическую конструкцию «образовательная компетенция» – уровень развития личности учащегося, связанный с качественным освоением содержания образования, что определяется требованиями и нормами к подготовке выпускника. Ключевая часть образовательной компетенции проходит через все образовательные области и призвана объединить их в единое, целостное содержание. В ней также получают концентрированное воплощение все компоненты общепредметного содержания образования: реальные объекты изучаемой действительности; общекультурные знания об изучаемых явлениях; общие и общеучебные умения, навыки, обобщенные способы деятельности и др. [3, с. 136].

Таким образом, в образовании, построенном на компетентностной основе, отражен такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т.е. относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций. Разумеется, предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную, ориентировочную роль. Это скорее знание как культурный предмет, а не определенная форма знаний (знаний «на всякий случай», т.е. сведения).

В современных условиях особую важность приобретает проблема формирования образовательных компетенций. В. А. Болотов и В. В. Сериков [1, с. 11] перечислили ряд вопросов, характеризующих эту проблему:

– Сведется ли все культурное многообразие содержания образования лишь к ключевым компетентностям?

– Как будет выглядеть при таком подходе структура содержания образования?

– Сохранится ли его традиционная предметная организация, тождественная перечню соответствующих наук, или надо будет создавать новую номенклатуру предметных областей, нацеленных на ключевые компетентности? И сколько таких?

– Как будет выглядеть сам учебный предмет, если его основу составит не цепочка логически связанных идей и понятий, а некие области деятельности и концентры социокультурного опыта?

– Каждому ли ученику доступно компетентностное образование или надо заранее предвидеть несколько образовательных маршрутов?

– Сохранится ли при таком подходе неизменной классно-урочная система обучения или возможно создание более гибких, мобильных, проблемно-групповых форм, реализующих индивидуальные образовательные маршруты?

Специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не «готовое знание», кем-то предложенное к усвоению, а прослеживаются условия происхождения данного знания. Подразумевается, что ученик, в том числе младший школьник, сам формулирует понятия, необходимые для решения задачи. При таком подходе учебная деятельность, периодически приобретая исследовательский или практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения.

Однако необходимо опираться на возрастные и индивидуальные особенности учащихся. В своем исследовании мы опирались также на изучение возрастных особенностей младшего школьника. Данный возраст характеризуется готовностью к школьному обучению. Это прежде всего готовность к новым обязанностям. В этом возрасте идет интенсивный процесс формирования учебной деятельности как ведущей, поэтому ее организация несет в себе большие возможности для развития школьника. В этом аспекте весьма важно подчеркнуть, что формирование предметных образовательных компетенций следует осуществлять начиная именно с младшего школьного возраста.

Познавательная деятельность младшего школьника преимущественно проходит в процессе обучения. Познавательный интерес у большинства детей этого возраста даже к концу обучения в начальных классах остается на низком или средненизком уровне, хотя именно интерес как эмоциональное переживание познавательной потребности служит основой внутренней мотивации учебной деятельности в начале обучения. Кроме того, мотивационная сфера по темпам развития отстает от интеллектуальной. Воля не сформирована, мотивы не осознаются. Следовательно, в случае возникновения у ребенка сильного желания следует помочь ему сделать правильный выбор [7]. Большое место в мотивации занимают узколичностные мотивы – мотивация благополучия, успеха. Это также следует иметь в виду при организации работы по формированию предметных образовательных компетенций, а именно личностную значимость формируемых образовательных компетенций.

Немаловажное значение имеет и расширение сферы общения. Быстротекущее становление, множество новых качеств, которые необходимо сформировать или развивать у школьников, диктуют педагогам строгую целенаправленность всей учебно-воспитательной рабо-

ты. Мышление детей младшего школьного возраста развивается во взаимосвязи с речью. Активный словарный запас нынешних выпускников начальной школы насчитывает примерно 3500–4000 слов. Влияние школьного обучения проявляется не только в значительном обогащении словарного запаса ребенка, но прежде всего в приобретении исключительно важного умения устно и письменно излагать свои мысли. Умственное развитие в этот период проходит через следующие стадии: 1) усвоение действий по образцу, эталону; 2) формирование системы действий в рамках заданной модели; 3) переход к умственным действиям со свойствами вещей и их отношениями [2].

Ясно, что из простой суммы знаний и умений «сложить» компетентного ученика не удастся. Интеграция в содержании образования понятий, способов человеческой деятельности, творческого потенциала, опыта проявления личностной позиции осуществляется в процессе создания обучающимся на основе всех этих видов своего собственного опыта, который, в свою очередь, должен стать предметом рефлексии, исследования, оценки.

В качестве инструментальных средств достижения этих целей могут выступать принципиально новые образовательные конструкты, к которым также относят компетенции. Рассуждая о компетенции учеников, мы имеем в виду результаты образовательной деятельности школы. А образование в своей качественной характеристике – это не только процесс или система, но еще и результат присвоения личностью всех тех ценностей, которые рождаются в процессе образовательной деятельности.

Компетенции имеют иерархию. В соответствии с разделением содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета) А. В. Хуторской предлагает трехуровневую иерархию компетенций:

- ключевые – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;
- общепредметные – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;
- предметные – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов [9, с. 63].

Ключевые образовательные компетенции конкретизируются на уровне образовательных областей. Так формируется перечень общепредметных образовательных компетенций:

- определять и формулировать цель деятельности (понять свои интересы, увидеть проблему, задачу, выразить ее словесно);
- составлять план действий по решению проблемы (задачи);
- осуществлять действия по реализации плана, прилагая усилия для преодоления трудностей, сверяясь с целью и планом, поправляя себя при необходимости, если результат не достигнут;
- соотносить результат своей деятельности с целью и оценивать его;
- ориентироваться в своей системе знаний и осознавать необходимость нового знания;
- делать предварительный отбор источников информации для поиска нового знания (энциклопедии, словари, справочники, СМИ, Интернет-ресурсы и пр.);
- добывать новые знания (информацию) из различных источников и разными способами (наблюдение, чтение, слушание);
- перерабатывать полученную информацию (анализировать, обобщать, классифицировать, сравнивать, выделять причины и следствия) для получения необходимого результата, в том числе и для создания нового продукта;
- преобразовывать информацию из одной формы в другую (текст, таблица, схема, график, иллюстрация и др.) и выбирать наиболее удобную для себя форму;
- работая с информацией, передавать ее содержание в сжатом или развернутом виде (составлять план текста, тезисы, конспект и т.д.);
- оценивать жизненные ситуации (поступки людей) с точки зрения общепринятых норм и ценностей (нравственных, гражданско-патриотических, эстетических), а также с точки зрения различных групп общества;
- объяснять (прежде всего – самому себе) свои оценки, свою точку зрения, свои позиции);
- самоопределяться в системе ценностей;
- действовать и поступать в соответствии с этой системой ценностей и отвечать за свои поступки и действия;
- донести свою позицию до других, владея приемами монологической и диалогической речи;
- понимать другие позиции (взгляды, интересы);
- договариваться с людьми, согласуя с ними свои интересы и взгляды, для того, чтобы сделать что-то сообща.

Общепредметные образовательные компетенции конкретизируются, в свою очередь, в предметных образовательных компетенциях. В формировании предметных образовательных компетенций огромную роль играет учебник как массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные школьной программой для обязательного усвоения учащимися с учетом их возрастных и иных особенностей [4].

При этом следует помнить, что учебник является одним из основных средств обучения. Он обладает следующими преимуществами по сравнению с другими средствами обучения:

а) учебник – это комплексное средство обучения: в изложении материала учебника наряду с учебными текстами применяются иллюстрации, схематические изображения, таблицы и т.д. Некоторые элементы структуры учебника сравнимы с другими средствами обучения (иллюстрации учебников подобны наглядным картинам);

б) учебник управляет процессом обучения и плановой работой учителя в большей степени, чем какое-либо другое средство обучения;

в) учебник постоянно находится в распоряжении каждого отдельного ученика продолжительное время и может применяться в любое время на уроке и дома;

г) применение учебника не связано с техническими проблемами, какие могут возникнуть при использовании других средств обучения (приборов, фильмов и т.д.).

Выделим группу предметных образовательных компетенций младшего школьника, которые связаны с учебником (на примере математики):

– находить главное в учебнике математики (термины, правила, алгоритмы решения задач, примеров, построения геометрических фигур, единицы измерения, фактические сведения из истории математики);

– находить ответы на вопросы, используя учебник математики;

– извлекать информацию, представленную в учебнике математики в разных формах (текст, таблица, схема, иллюстрация и др.);

– отбирать необходимые для решения учебной задачи источники информации в учебнике математики, опираясь на текст, иллюстрации, схемы, таблицы;

– делать выводы на основе обобщения знаний, полученных из учебника математики;

– составлять задачу по выражению, схеме, рисунку, приведенным в учебнике математики;

- выполнять задания из учебника математики, направленные на осуществление прямых и обратных операций, расчленение и соединение их составляющих, сокращение и замену нескольких преобразований одним;
- составлять план решения задачи из учебника математики;
- сравнивать и группировать приведенные в учебнике математики предметы и их образы, факты и явления;
- правильно читать текст, данный в учебнике математики (разбираясь в математических символах, знакомой терминологии);
- определять количество операций решения учебного задания из учебника математики при составлении плана решения;
- давать самооценку успешности выполнения заданий из учебника математики, опираясь на степень сложности задания;
- отбирать необходимые для выполнения учебного задания источники информации в учебнике, опираясь на темы, оглавление;
- опираясь на сигналы-символы, ориентироваться в учебнике математики (в тексте, на развороте, в словаре, в справочном материале, в оглавлении);
- осуществлять рефлексивную деятельность, опираясь на учебник математики (проверочный блок заданий, задания на повторение);
- самостоятельно работать по предложенному в учебнике математики плану при открытии новых знаний.

Таким образом, в системе средств обучения по каждому учебному предмету учебник является одним из наиболее важных средств, так как он играет серьезную роль в обучении, связан со всеми другими средствами непосредственно или опосредованно, разнообразно использует их и оказывает большое влияние на содержание и построение процесса обучения конкретному предмету, а следовательно, несет большую нагрузку при формировании предметных образовательных компетенций.

Литература

1. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Бордовская, Н. В. Педагогика [Текст] : учеб. пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с.
3. Дахин, А. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника [Текст] / А. Дахин // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–144.

4. Зуев, Д. Д. Школьный учебник [Текст] / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Современная начальная школа : инф.-метод. письма Мин-ва образования РФ по организации обуч. и восп. в нач. школе / авт.-сост. И. А. Петрова и др. – М. : АСТ : Астрель, 2003. – С. 6–36.
6. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) [Текст] // Современная начальная школа : инф.-метод. письма Мин-ва образования РФ по организации обуч. и восп. в нач. школе / авт.-сост. И. А. Петрова и др. – М. : АСТ : Астрель, 2003. – С. 36–66.
7. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы [Текст] : учеб. пособ. / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 400 с.
8. Селевко, Г. Компетентности и их классификация [Текст] / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
9. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДВИЖЕНИЙ И ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ 7–10 ЛЕТ

ВЕРШИНИН М. А., ШАРОВА М. Н.

*г. Волгоград, Волгоградская государственная академия
физической культуры*

Скорость освоения ребенком новых движений зависит не только от его усердия и мастерства преподавателя, но и от того, насколько зрелым является опорно-двигательный аппарат ученика. Морфологическая дифференцировка мышечной ткани и нервных окончаний особенно интенсивно происходит в 7–8 летнем возрасте. К этому времени ребенок свободно манипулирует предметами, достаточно четко координирует движения руками и ногами при выполнении сложных упражнений. Ребенок 9–10 лет практически не отличается по координационным параметрам ходьбы от взрослых людей. Разноименные движения рук и ног приобретают устойчивую форму только к 7 – 8 годам. У детей этого возраста складываются характерные для взрослых реципрокные отклонения в движениях рук и ног. Развитие пространственной ориентировки связано с повышением проприоцептивной чув-

ствительности и уже в младшем школьном возрасте достигает такого уровня, при котором можно разучивать технически сложные движения (например, в теннисе). Дети хорошо дифференцируют мышечные ощущения, а отдельные сложные по технике упражнения являются для них даже более достижимыми, чем для подростков 13–14 лет (Н. А. Фомин, Ю. Н. Вавилов, 1991). До 12 лет ребенок осваивает примерно 90 % общего объема двигательных навыков, которые приобретает в жизни (А. Л. Корепанов, 1991), и чем большим объемом движений он овладевает в этот период, тем легче осваиваются тончайшие элементы технического мастерства в избранной спортивной специализации, то есть, этот период является сенситивным в отношении обучения новым движениям (Е. К. Аганянц, 1991). Школьники 7–11 лет обладают низкими показателями мышечной силы (Н. А. Фомин, В. П. Филин, 1972). Дети этого возраста лучше переносят скоростно-силовые нагрузки (Ф. Г. Казарян, 1965). Рекомендуется широко использовать такие средства, как прыжковые, акробатические, динамические упражнения на гимнастических снарядах. На уроках физической культуры и спортивной тренировке применяются силовые упражнения с небольшими отягощениями, лазание по канату, скамейке, переноска груза. У девочек этого возраста силовые упражнения ограничиваются применением из-за падения относительной силы мышц. В связи с возрастными особенностями развития детей и подростков в практике при воспитании силы целесообразно использовать два метода: повторных и динамических усилий. Используются упражнения с отягощениями (гантели, штанга, мешки с песком и т.д.), а также с сопротивлениями в виде сопротивлений внешней среды, партнера и т.д. Средства развития силы должны способствовать совершенствованию основных групп мышц нижних и верхних конечностей, плечевого пояса и т.д. Наибольший эффект в воспитании силовых способностей получается при применении такой формы организации занятий, которая позволила бы комплексно развивать все мышечные группы. В 13 – 14 лет наступает сенситивный период в развитии скоростно-силовых качеств (А. Л. Корепанов, 1991).

Скоростные способности. Основой методики развития скоростных способностей являются упражнения, которые выполняются с максимальной, порой предельной интенсивностью. Скоростные способности наиболее успешно развиваются в младшем и подростковом возрасте: у девочек – с 8 до 14 лет, у мальчиков – с 9 до 12 лет. Исследования В. П. Филина (1969, 1970), Б. И. Бутенко (1988) свидетельствуют, что в этом возрасте целесообразно воспитывать быстроту средствами, которые направлены на повышение частоты движений. В воз-

расте 12–15 лет следует повышать скоростные способности, применяя, главным образом, скоростно-силовые упражнения. Причем, по мнению С. В. Каледина (1982), продолжительность выполнения скоростного упражнения для детей и подростков должна быть в пределах 4–6 с. Выполнение скоростных упражнений должно сводиться к тому, чтобы хоть в малых объемах, но от занятия к занятию увеличивать количество движений в единицу времени. Используемые упражнения в этом случае не должны носить однообразный характер. Их задача – охватывать различные группы мышц, возможно шире совершенствовать регуляторную деятельность ЦНС, повышать координационные способности занимающихся. Упражнения с преимущественной направленностью на воспитание быстроты должны применяться в основной части урока, затем следуют упражнения на силу и выносливость (Л. П. Матвеев, 1991). Причем наиболее эффективное развитие быстроты у школьников происходит в том случае, если на уроке применяются подвижные и спортивные игры.

В. М. Зацюрский (1968) отмечает, что при воспитании быстроты выполнение упражнений должно соответствовать следующим методическим правилам: по технике они не должны быть сложными, должны быть хорошо освоены занимающимися, продолжительность упражнений должны быть такой, чтобы к концу выполнения скорость не снижалась из-за утомления.

Выносливость. Физиологической основой выносливости являются аэробные возможности организма, характеризующие работу системы кислородного транспорта – мощность (МПК), емкость, эффективность и подвижность (С. Н. Кучкин, С. А. Бакулин, 1985; Н. И. Волков, 1996 и др.).

Выносливость является показателем работоспособности и качеством, противостоящим утомлению. Воспитание выносливости является одной из достаточно актуальных задач физкультурных занятий в школьном возрасте. Это качество является жизненно необходимым, кроме того, оно важно во многих видах спорта (А. М. Максименко, 2001). К физической нагрузке на выносливость быстрее адаптируются дети со средним уровнем развития. Развитие выносливости, как и других физических способностей, происходит неравномерно (А. А. Гужаловский, 1988; В. И. Лях, 2000; В. Г. Тристан с соавт., 2000).

Как утверждает Г. П. Богданов (1984), объем работы с предельной интенсивностью значительно возрастает у детей 8–10 лет. По данным В.И. Ляха, развитие выносливости имеет своеобразную возрастную динамику. Наиболее ускоренными темпами улучшаются результаты у детей в возрасте от 7 до 10–11 лет. По мнению А. А. Гужа-

ловского (1988), выносливость в нагрузках разной интенсивности имеет своеобразную возрастную динамику: показатель выносливости в нагрузках субмаксимальной мощности существенно не изменяется в 7–11 лет. Выносливость у детей младшего школьного возраста развивается в том случае, если во время занятий их организм доводится до утомления. В начальной школе больше времени уделяется развитию общей выносливости, используя медленный продолжительный бег в равномерном темпе в течение 8–30 минут, при этом ЧСС у детей должна быть в зоне 160–170 уд/мин с паузами для отдыха (1–2 мин). В практике физической культуры для развития выносливости применяются различные методы: равномерный, повторный, переменный. С возрастом происходит повышение скоростных способностей (А. А. Кудинов, 1994; Ф. Ю. Жарова, 2000; О. Ф. Жуков, 2004).

Ловкость. Поскольку ловкость способствует быстрому овладению навыками движений, то можно отметить, что «тренировать ловкость – значит тренировать тренируемость» (Н. А. Бернштейн, 1991), то есть, чем выше ловкость, тем быстрее ребенок овладевает новыми движениями и овладевает техникой движений.

Эффективным средством развития ловкости служат подвижные и спортивные игры, гимнастика, акробатика, легкоатлетические прыжки и др. При выполнении упражнений, направленных на воспитание ловкости, должны, по мнению В. М. Зациорского (1966), Л. П. Матвеева (1991) соблюдаться следующие методические приемы: применение необычных исходных положений, «зеркальное» выполнение упражнений, изменение скорости или темпа движений, изменение пространственных границ, в которых выполняются упражнения, смена способов выполнения упражнений и т.д. Интервалы отдыха должны быть достаточными для относительно полного восстановления, причем последующие упражнения рекомендуется выполнять, когда нет значительных следов утомления от предшествующей нагрузки. Упражнения на ловкость целесообразно проводить в начале основной части тренировочного урока и включать их в каждое занятие. Достоверный прирост развития ловкости происходит с 8 до 9 и с 11 до 12 лет (А. Л. Корепанов, 1991).

Гибкость. Гибкость находится в значительной взаимосвязи с другими физическими качествами и оказывает влияние на уровень их развития. Рекомендуется использовать две группы упражнений, которые различаются по режиму работы мышц: в первом – растягивание чередуется с расслаблением или сокращением, во втором – нет этой смены противоположных состояний мышц. Фиксация отдельных частей тела проводится в пределах 20–30 с. Упражнения на гибкость у

детей дают положительный эффект, если выполняются ежедневно, либо два раза в день, причем наиболее удобное время для их выполнения – с 10 до 11 и с 15 до 16 часов. Занятия по развитию гибкости следует проводить в утепленном помещении, либо после усиленной разминки. Упражнения на гибкость включаются в подготовительную и основную часть урока (в конец основной части), но, как правило, перед развитием основных физических качеств.

Литература

1. Аганянц, Е. К. Физиологические особенности развития детей, подростков и юношей [Текст] : учеб. пособ. / Е. К. Аганянц, Е. М. Бердичевская, Е. В. Демидова. – Краснодар, 1999. – 72 с.
2. Вайнбаум, Я. С. Дозирование физических нагрузок школьников [Текст] / Я. С. Вайнбаум. – М. : Просвещение, 1991. – 64 с.
3. Волков, Л. В. Физические способности детей и подростков [Текст] / Л. В. Волков. – Киев. : Здоровье, 1981. – 116 с.
4. Гужаловский, А. А.. Физическое воспитание в школе [Текст] / А. А. Гужаловский, Е. Н. Ворсин. – Минск : Полымя, 1988. – 95 с.
5. Зациорский, В. М., Двигательные качества спортсмена [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. М. Зациорский. – М., 1968. – 43 с.
6. Лях, В. И. Двигательные способности школьников. Основы теории и методики развития [Текст] / В. И. Лях. – М. : Терра – Спорт, 2000. – 192 с.
7. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры [Текст] : учеб. для ИФК / Л. П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
8. Фомин, Н. А. Физиологические основы двигательной активности [Текст] / Н. А. Фомин, Ю. Н. Вавилов. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 224 с.

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕСТАНДАРТИЗИРОВАННЫХ ЗАДАЧ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ ПРОГНОЗИРОВАТЬ

КОВАЛЕВА Г. И.

*г. Волгоград, Волгоградский государственный
педагогический университет*

Умение прогнозировать отличительная черта успешного человека. Прогноз – предположение о результате, предвосхищение будущего, исходя из вероятностной структуры прошлого опыта и информации о наличной ситуации. В соответствии с таким прогнозом осуществляется подготовка к соответствующим действиям. Под умением прогнозировать будем понимать умение получения необходимой прогностической информации и разработки соответствующего прогноза. Следовательно, о сформированности указанного умения можно судить по полноте полученной прогностической информации и по достоверности прогноза.

Надежный прогноз получается при использовании различных методов получения опережающей информации, доказательных приемов и методик прогнозирования с учетом сущности и специфики объектов прогнозирования.

Следует ли учащимся учить прогнозировать? Да, так как это связано с приобретением опыта решения задач, способностью структурировать информацию, умением аргументировано строить предположения, то есть мыслить. Прогнозирование является элементом эвристической, исследовательской деятельности.

Во время раздумья над возможными путями решения задачи ученику пришла в голову «идея». Приближает ли она к нахождению решения, или же это ложный путь, уводящий в сторону от правильного решения? Критерием в этом вопросе является прогнозирование, т.е. предвидение результата. Прогнозирование тесно связано с поиском решения задач. Прогноз определяет его стратегию. От качества прогноза зависит число переборов различных вариантов решений, гарантия получения успешного решения. Основу прогноза составляет информация о сущности объекта, его специфических особенностях.

В общем процессе решения задачи прогноз представляет исходный этап, который направлен на осознание задачи и формулирование предположения ее решения. На этом этапе происходит выявление, уяснение, систематизация и организация той информации, которая в задаче содержится в явном и скрытом виде. Практически невозможно

решить учебную задачу, не осуществляя прогностическую деятельность, так как все последующие действия по решению задачи основываются на прогнозе, зависят от качества его проведения и направляются им.

Исходя из определения, для формирования умения прогнозировать, необходимо научить учащихся работать с информацией, заложенной в задаче.

Основные методы получения информации: эмпирические (наблюдение, измерение, эксперимент); теоретические (анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнение, аналогия, идеализация).

Выделим основные приемы работы с условием задач:

- выделение условия, заключения;
- актуализация знаний об объектах: определение каждого понятия, имеющегося в условии задачи, выведение следствий из того, что данный объект принадлежит данному понятию;
- составление краткой записи, схемы, таблицы, рисунка с целью создания образа связей и отношений между объектами задачи;
- переформулирование задачи или варьирование условий для уяснения значимости каждого объекта или отношения между объектами, описанными в задаче.

По характеру условия задачи можно классифицировать на стандартизированные и нестандартизированные.

Стандартизированные или определенные – задачи, содержащие в условии необходимое и достаточное количество данных для получения единственно возможного ответа.

К нестандартизированным можно отнести неопределённые, переопределённые, нереальные или противоречивые, вариативные, провоцирующие задачи, задачи с несформированным требованием. Необходимость использования таких задач, коренным образом изменяющих мыслительные процессы решающего, превращая их в более сложные, более содержательные, доказываются Д. Пойа, Ю. М. Колягиным, П. М. Эрдниевым, В. А. Крутецким, Н. В. Метельским и др.

Неопределённые задачи – задачи с неполным условием, в котором для получения конкретного ответа не хватает одной или нескольких величин или каких-то указаний на свойства объекта или его связи с другими объектами. Решить неопределённую задачу значит указать множество значений искомой величины. Например, задача «В треугольнике одна сторона имеет длину 5 см, а другая 8 см. Найдите длину третьей стороны» не имеет решения, так как в ней не хватает данных. Какой может быть длина третьей стороны? Неравенство треугольника подскажет ответ: $3 < a < 13$. Задачи этого типа требуют от

ученика мобилизации практически всего набора знаний, умения анализировать условие, строить математическую модель решения, находить данные к задаче «между строк» условия.

Задачи с параметрами можно рассматривать как частные случаи неопределённых задач.

Задачи переопределённые – задачи, в которых имеются лишние данные, не нужные для решения, а лишь маскирующие способ решения задачи. Данные в таких задачах могут быть противоречивыми и выявление этой противоречивости или непротиворечивости является обязательным элементом решения переопределённой задачи. Задачи этого типа требуют от ученика умения анализировать условие, находить в нём нужные данные и отбрасывать ненужные. Причём, «ненужными» у разных учеников могут быть разные величины. Например, в задаче «Найдите площадь прямоугольника по стороне, диагонали и углу между диагоналями» одни ученики будут искать ответ половиной произведения диагоналей на синус угла между ними (тем самым сторона становится лишним данным), другие получают ответ, произведением сторон, предварительно вычислив вторую сторону по теореме Пифагора (здесь угол становится лишним данным). Возможен и третий вариант, когда лишним данным станет диагональ.

Нереальные задачи – задачи, содержащие в условии противоречие между данными. Решить нереальную задачу – значит найти эту противоречивость. Для таких задач характерным является то, что они могут «формально» иметь решение, но это решение будет противоречить здравому смыслу.

Например, прочитав текст задачи: «Катеты прямоугольного треугольника 3 и 4 см., а высота, проведенная к гипотенузе, – 2 см. Найдите отрезки, на которые делит высота гипотенузу», многие учащиеся тут же начинают вычислительную работу. Но такой треугольник не существует.

Поскольку противоречивость задачи не всегда бросается в глаза, необходимо выполнять проверку полученного ответа. Некоторые из задач этого типа позволяют выявить противоречие данных еще при анализе условия, в результате чего процесс решения становится излишним. Достаточно частое повторение таких ситуаций приведёт учащихся к необходимости анализировать условие перед началом решения, чтобы избавиться себя от лишней работы.

Под вариативной будем понимать задачу, у которой формулировка не допускает точного установления взаимного расположения объектов условия или требования. Решить вариативную задачу значит рассмотреть все возможные варианты расположения объектов. На-

пример, в задаче: «На книжной полке стоит двухтомник. Толщина страницы составляет 0,05 мм, а толщина обложки – 1 мм. В первом томе 320 страниц, а во втором – 400. Жучок прогрыз две книги от первой страницы первого тома до последней страницы второго. Какое расстояние он при этом прополз?» Задача предполагает два решения в зависимости от того, как стоят книги.

В задачах провоцирующего характера условия содержат побудители, подталкивающие к выбору ошибочного пути решения или неверного ответа. Например, условие задачи «Сколько граней имеет шестигранная пирамида?» навязывает неправильный ответ – 6.

Задачи с несформированным требованием – задачи, в которых имеются все данные, но вопрос задачи лишь подразумевается – являются средством диагностики уровня сформированности умения прогнозировать.

Например, исходя из условия задачи «А (1; -2), В (-1; 0), С (5; 4)» учащиеся могут спрогнозировать такие заключения, как «найти угол между прямыми АВ и ВС»; «найти расстояние между АВ и ВС»; «найти площадь треугольника АВС»; «найти координаты точки, равноудаленной от А, В и С»; «установить вид треугольника АВС»; «написать уравнение медианы АМ» и другие.

Нам представляется, что в процесс решения определенных задач, способствующий формированию умения прогнозировать, необходимо включать нестандартизированные задачи. Во-первых, нестандартизированные задачи, создавая ситуации побуждения к более вдумчивому анализу заложенной в задаче информации, к нахождению информации, наталкивающей на путь решения задачи, призваны доказать необходимость анализа условия задачи для построения прогнозов (как результата решения задачи, так и способа ее решения). Во-вторых, детальный анализ условия этих задач влечет к необходимости выполнения «прогностических» шагов. Так, переопределённые задачи в соответствии с гипотезой решения требуют выбора минимального числа «нужных» данных. Противоречивые и провоцирующие задачи заставляют делать проверку решения. Вариативные задачи предполагают структурирование информации. Неопределённые задачи требуют актуализации знаний об объекте задачи, о связях его с другими математическими объектами, которые могут оказаться полезными при получении диапазона изменения искомой величины.

Следовательно, нестандартизированные задачи являются прекрасным средством для формирования умения прогнозировать.

ПРИЕМЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ УЧЕБНИКА, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ОБУЧЕНИЮ И ВОСПИ- ТАНИЮ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО ВЫПУСКНИКА

ОВЧИННИКОВА Е. Н.

*г. Санкт-Петербург, Оптико-механический
профессиональный лицей*

Современный этап развития общества выдвигает свои требования к выпускнику школы (гимназии, профессионального училища, лицея, вуза). Для успешной профессиональной и социальной адаптации в информационном обществе XXI века конкурентоспособный выпускник должен быть подготовлен к быстрому восприятию и самостоятельной обработке больших объемов информации, связанных с его будущей профессиональной деятельностью. В связи с чем процесс обучения в допрофессиональный период главным образом должен быть направлен не столько на усвоение информации (т.е. на выработку определенной степени информированности), а в большей степени на развитие у учащихся навыков самостоятельного мышления, на формирование и совершенствование индивидуальных интеллектуальных (умственных) способностей обучаемых.

А. В. Хуторской перечисляет следующие интеллектуальные качества: сообразительность, логичность, осмысленность, способности к анализу и синтезу, умение задавать вопросы, формулировать проблемы и гипотезы, выполнять теоретические и экспериментальные исследования, владеть способами решения различных задач, делать выводы и обобщения и т.п.

В целях развития перечисленных выше интеллектуальных качеств учащихся в образовательном процессе необходимо создавать соответствующие условия. Например, целенаправленно организовать деятельность обучаемых, связанную с самостоятельным изучением материала учебника (на уроке или дома). К данной деятельности можно отнести выполнение заданий следующего вида:

- составить план (план-конспект) параграфа;
- найти ключевые термины в тексте;
- ответить на вопросы после параграфа; и т.п.

Но сразу же появляется вопрос: насколько хорошо у учащихся сформировано умение самостоятельной работы с материалом учебника? С целью ответа на поставленный вопрос в 2007 г. в Оптико-механическом профессиональном лицее (ОМПЛ, г. Санкт-Петербург)

был проведен констатирующий эксперимент. В эксперименте приняло участие 9 учебных групп ОМПЛ с первого по четвертый курс.

В ходе специальной проверки учащиеся должны были выполнить следующие задания к тексту из учебника по информатике для 10-11 классов (автор Н. Д. Угринович):

1. Найти главный (ключевой) термин в тексте.
2. Дать название тексту.
3. Составить план текста.
4. Сформулировать главную мысль (идею) всего текста.
5. Определить, соответствует ли заключение текста главной его мысли.

Результаты эксперимента распределили его участников по трем группам: в первую вошли те, которые справились со всеми предложенными заданиями (11 % от общего числа участников эксперимента); во вторую – те, кто справился с частью заданий (87 %); в третью – не справившиеся ни с одним из заданий (1 %). Результаты эксперимента по курсам даны в следующей таблице (таблица 1).

Таблица 1

Результаты выполнения заданий при самостоятельной работе учащихся с текстом учебника

Курс	Учащиеся, справившиеся со всеми заданиями (%)	Учащиеся, справившиеся с частью заданий (%)	Учащиеся, не справившиеся ни с одним из заданий (%)
1	6	88	6
2	13	87	0
3	18	82	0
4	20	80	0

Табличные данные показывают постепенное улучшение результатов к старшим курсам. Но в тоже время, настораживает то, что план текста составили правильно лишь 6 % учащихся первого и второго курсов и 28 % учащихся третьего и четвертого курсов.

Чем может быть вызван этот факт? Вероятнее всего, в школе учащихся недостаточно эффективно обучили приемам работы с учебной книгой. А улучшение, которое наблюдается к старшим курсам, вызвано тем, что составлению плана, выделению главной мысли начинают уделять больше времени на уроках литературы в связи с работой над сочинением.

Кроме того, учителя не всегда имеют верное представление о том, какими именно приемами работы с учебником владеют их подопечные – в частности, известен ли учащимся алгоритм оптимизации

текста, повышающий эффективность работы с текстовой информацией? Данный вопрос требует тщательного изучения (исследования), поскольку ранее не был детально рассмотрен в педагогических и психологических исследованиях.

Поясним, что оптимизация текста или фрагмента текста (предложения, абзаца, параграфа, главы) предполагает такое его сокращение, после которого остаются лишь ключевые выражения (выражения, без которых законченный информационный фрагмент теряет или изменяет смысл), а смысл всего текстового фрагмента остается тем же.

Существует два способа оптимизации текста. Первый способ – постепенный, развернутый. Алгоритм оптимизации текста первым способом следующий:

1. Прочитать фрагмент и уяснить его смысл.
2. Представить контекст.
3. Читая, последовательно исключать ненужные слова, следя за сохранением смысла.
4. После всего еще раз прочитать оставшуюся фразу на предмет ясности и соответствия контексту.

Второй способ оптимизации текста – более быстрый. Сначала ищется ключевое (главное) слово (о чем идет речь). Затем ищутся необходимые и достаточные для сокращения текста слова.

Процедура оптимизация текста позволяет установить объект рассмотрения в данном тексте (т.е., ключевой термин). На основании того, что утверждается об этом объекте в тексте, без особых затруднений можно дать название тексту, определить главную мысль текста, составить план текста и т.п.

Следовательно, учителям необходимо уделять особое внимание тому, чтобы обучить школьников процедуре оптимизации текста. Поскольку данный прием повышает эффективность самостоятельной работы с текстовой информацией, развивая при этом индивидуальные интеллектуальные качества учащихся, способствуя тем самым подготовке конкурентоспособного выпускника.

ПРОЕКТ КАК НАГЛЯДНОЕ ПОСОБИЕ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

ТАЛЬЯНОВА В. А.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 113*

На коллегии Министерства образования РФ была подчеркнута приоритетная роль образовательной области «Технология» в подготовке учащихся к жизненному и профессиональному самоопределению и адаптации к новым социально-экономическим условиям (приказ Министерства образования РФ от 05.07.2000 № 2043).

В наш век информационных технологий, дети имеют доступ к огромному количеству информации. И главная задача учителя – научить анализировать и выделять главное и полезное из всего объёма информации.

Решение этой проблемы видится в использовании метода учебных проектов. С его помощью можно создать условия для самостоятельной познавательной и творческой деятельности учащихся.

Независимо от рода деятельности творческая личность обладает следующими основными качествами:

- умение поставить творческую цель и подчинить свою деятельность ее достижению;
- умение планировать и самоконтролировать свою деятельность;
- высокая работоспособность;
- умение находить и решать проблемы, составляющие основу цели;
- умение защищать свои убеждения.

Метод проектов – это то дидактическое средство, которое способствует формированию навыков целеполагания и позволяет учащимся находить оптимальные пути достижения сформулированных целей при соответствующем руководстве со стороны педагога.

В основу метода проектов положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который получается при решении той или иной практически значимой проблемы.

«Решить проблему» значит применить в данном случае необходимые знания и умения из различных областей жизни, получив реальный и осязаемый результат.

При организации непосредственной проектной деятельности школьников выделяется несколько этапов:

- выбор темы и задачи проекта;
- выдвижение первоначальных идей;
- выбор лучшей идеи;
- планирование проектного задания;
- непосредственное изготовление проекта;
- оценка и защита проекта.

Возможные результаты («выходы») проектной деятельности школьников: альбом, выставка, гербарий, коллекция, костюм, мини-предприятие, модель, наглядные пособия, пакет рекомендаций, плакат, план чего-либо, прогноз, реферат, серия иллюстраций, сувенир-поделка, сценарий праздника, утренника, спектакля, учебное пособие, фотоальбом, чертёж, экскурсия, Web-сайт. Разработанные проекты см. в приложениях. Некоторые из этих проектов выполнены в программе Power Point. Эти проекты являются учебными и наглядными пособиями.

Результатом работы над проектом, иначе говоря, выходом проекта, является продукт. В общем виде это средство, которое разработал каждый участник для решения поставленной проблемы.

Я считаю, что самым эффективным методом привлечения внимания учащихся к проектной деятельности является демонстрационный метод в виде презентации.

Презентация результатов проектной деятельности одна из самых сложных частей работы над проектом. Поэтому, я считаю что, начинать планировать способ презентации результатов проекта необходимо с самого начала на этапе постановки цели и задачи проекта.

Например, дать возможность любому ученику, независимо от возраста и одаренности, почувствовать вкус к творчеству процессу, побывать в роли автора идеи, реализовать ее, попробовать себя в роли актера, сочинителя, костюмера, бутафора и т.д.

«Оживить» свои проекты, превратить их в маленькие новеллы на сцене, используя весь доступный арсенал (музыка, движение, костюм, свет...). Превратить зрителя в активного союзника, соучастника действия.

Найти взрослых единомышленников для совместного творчества. Для ребенка очень важно почувствовать, что мир объединяется вокруг него, его радует участие взрослых в его творческих поисках.

Опыт показывает что, презентация должна как можно полнее рассказать о работе над проектом. Во время презентации продолжается поиск истины, продолжается процесс познания, приобретаются навыки публичного выступления.

Конечно, приходится учить школьников общим методам, алгоритмам, классифицировать задачи по типам. Тем более именно проектная деятельность позволяет приобщить детей к азам научной исследовательской работы, подвигнуть их на поиск, который рождает все новые вопросы и ощутить радость открытия, пусть когда-то кем-то сделанного. Но сегодня, на нынешнем уроке – их собственного.

Содержание презентации проекта во многом зависит от имеющихся у учащихся знаний, умений, навыков и жизненного опыта. Я помогаю ученикам, направляю их деятельность в нужное русло. Форма проведения презентации определяет вид продукта работы, для наглядной демонстрации своих результатов. Форма презентации выбирается так же с учетом индивидуальных особенностей учащихся и предпочтений. Продукт помогает наглядно представить замысел решения проблемы, то есть форма продукта определяется уже при постановке цели и задачи проекта. Форма также заранее предполагает и способ представления презентации перед аудиторией.

Способ представления результатов зависит от основной идеи проекта, от используемых наглядных материалов и т.д. В самой презентации заложен большой учебно-воспитательный эффект, обусловленный самим методом: дети учатся, аргументировано излагать свои мысли, идеи, анализировать свою деятельность, предъявляя результаты рефлексии, анализа групповой и индивидуальной самостоятельной работы, вклада каждого участника проекта. Я с учащимися планирую, ход и форму проведения презентации уже с самого начала работы над проектом. Будет ли интересен окружающим результат проектной работы, зависит от многих причин. Это и изложение материала в виде устного рассказа, театрализованного действия, видеofilmа, доклада, концерта, выставки, ярмарки. Можно ли дополнить содержание моделями или макетами. Подводя итоги, я рассматриваю все достоинства и недостатки созданного проекта. Ход демонстрации проекта дополнительно, на практике, покажет и ученикам, и учителям, достигнуты ли основные цели при разработке проекта или нет.

Так же, необходимо заранее определить, для какой аудитории предназначен проект: дети, взрослые (например, родители, учителя) и т.д.

Эффективная реализация этого подхода позволила мне добиваться следующих результатов в направлении формирования творческих способностей. Так у учащихся изменилось в положительную сторону отношение к проектной деятельности, а следовательно к собственному творчеству:

– они научились ставить творческую цель и достигать ее, это выражается в том, что 59 % учащихся выделяют проектную деятельность, как самый интересный исследовательский этап;

– научились планировать свою деятельность – 64 % школьников всех возрастов отмечают, что проектная деятельность интересна потому, что выполняется самостоятельно, лишь с небольшой помощью учителя;

– научились защищать свои убеждения – 74 % учащихся стали выше оценивать свои возможности и способности;

– 90 % учащихся повысили свою работоспособность.

Благодаря творческим проектам 1/3 учеников исправила оценку «4» на оценку «5».

Участницы районных олимпиад занимают призовые места.

Кроме того, проектная деятельность, воспитывает и развивает самостоятельность учащихся в проявлении себя. Ведь в процессе групповой совместной деятельности они, во-первых, учатся высказывать свое мнение, слышать других, не входить в конфликт, если собственное мнение не совпадает с мнением товарища, учатся поиску согласия, выработке общего мнения о том, что и как надо делать. Частью подведения итогов работы над проектом, является презентация проекта перед аудиторией. Где, в какой момент нашего традиционного образовательного процесса мы имеем столь благоприятную ситуацию для того, чтобы учить этому и воспитать коммуникабельность, заинтересованность в достижении цели. Бесспорно, это те навыки, которые нужны для последующей успешной работы, для самореализации личности как профессионала.

Мои наблюдения показывают, что при проведении презентации а, не защиты проекта у учеников формируются презентационные навыки: навыки монологической речи; умение уверенно держать себя во время выступления; артистические умения; умение использовать различные средства наглядности при выступлении; умение отвечать на незапланированные вопросы.

Эти навыки могут пригодиться школьникам и на других уроках.

Итогом моей работы служит увеличение количества выполненных проектов, которые являются наглядными или учебными пособиями для учащихся по различным темам.

О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РАБОТЕ ПО ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ ПРАВИЛАМ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ

ЧИГИНЦЕВА С. С.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
начальная школа – детский сад № 440*

Дети и дорога – очень тревожная и актуальная тема на сегодняшний день. Попадание человека в дорожно-транспортное происшествие – всегда большое несчастье. Попадание ребенка – это трагедия, даже если остался жив и не получил тяжелой травмы; ведь то морально-психологическое потрясение, какое он испытал при этом, травмирует ребенка на всю жизнь. Вот почему мы решили серьезно заняться этой проблемой. Обучение правилам дорожного движения следует рассматривать как составную часть учебно-воспитательной работы школы. Мы учим детей правилам жизни во взрослом мире – мире спешащих людей и машин со второй младшей группы по 4 класс начальной школы, что говорит о преемственности в обучении в нашем образовательном учреждении.

Работа по воспитанию навыков безопасного поведения не стала одноразовой акцией. Она проводится планомерно, систематически, постоянно и охватывает все виды детской деятельности. Полученные теоретические знания ребенок пропускает через продуктивную деятельность и затем реализует в играх и повседневной жизни.

Программа обучения правилам дорожного движения в начальной школе нашего образовательного учреждения разработана с учетом тех знаний, которые дети получили на ступенях дошкольного обучения.

В содержание программы включены основные темы:

- на улицах и дорогах нашего города. Виды транспортных средств;
- мы идем в школу. Наиболее безопасный путь в школу и домой;
- светофор и его сигналы;
- перекресток. Пешеходный переход;
- дорожные знаки. Знаки сервиса и приоритета;
- на загородной дороге;
- езда на велосипеде. Мопед, мотоцикл;
- железнодорожный переезд;
- функции ГАИ.

Данное содержание реализуется через систему воспитательных мероприятий. Это и экскурсии по улицам города, целевые прогулки к перекресткам, викторины на выявление лучшего знатока правил дорожного движения, участие детей в краткосрочных и долгосрочных проектах и акциях: «Внимание, дети!», «Для тебя, пешеход», «Кто на дороге главный», соревнования ЮИД, беседы, решение проблемных задач и разгадывание автокроссвордов, подготовка выставок детских работ «Наш друг Светофор».

Современные требования Концепции модернизации российского образования требуют от педагогов образовательных учреждений новых подходов к организации образования. Именно этим обусловлен наш выбор в использовании в образовательном процессе современных педагогических технологий при обучении детей правилам дорожного движения: моделирование частей дороги, частей машины, правильного поведения на дороге, методология ТРИЗ, создание самими детьми схем безопасных путей следования в школу и домой (в различные секции, кружки), экспериментирование, конструирование, мини – проекты («Письмо к водителю», «Обращение светофора к пешеходам», «Жезл будущего»), конкурсы, викторины, КВНы, игровые уроки, экскурсии, агитбригады, чтение художественной литературы. В нашем комплексе проводятся театрализованные представления. Дети начального звена готовят мини – спектакль, агитбригаду и выходят с такими представлениями к детям дошкольного звена.

Агитбригада, на наш взгляд, стала одной из наиболее интересных и продуктивных форм в работе по вопросам безопасного поведения на дороге. В детском саду в ее состав входят активные родители и сами дети, а в начальной школе дети с удовольствием и без помощи родителей сами справляются с этой интересной задачей. В содержание работы агитбригады входит подготовка и показ интересных сценок и ситуаций, которые помогают ребенку разобраться в сложных вопросах основ безопасного поведения на дороге, составление памяток для сверстников перед уходом на каникулы, когда у детей появляется свободное время и они в большей степени самостоятельны в выборе занятий и все чаще сталкиваются с дорогой: при посещении кружков и секций, во время похода в кино или театр, во время прогулок. Поэтому участники агитбригады помогают сверстникам не забыть истины дорожной азбуки.

Мы считаем, что в процессе обучения дошкольников и младших школьников правилам дорожного движения не обойтись и без бесед. Чтобы не наскучить детям постоянными указаниями на необходимость строгого соблюдения правил дорожного движения, мы строим

беседу на разборе вымышленного (игрового) происшествия. Вызываем детей на рассуждение (как это могло случиться, кто был виноват, могло ли этого не быть). Для этого используется наглядный материал, предложенный в программе «Основы безопасности» Р. Б. Стеркиной.

Если педагог использует анализ дорожного происшествия, то он должен быть всесторонним и глубоким. Поэтому мы вместе с детьми анализируем, почему совершено нарушение правил дорожного движения, подводим учащихся к мысли о закономерности несчастного случая для тех, кто постоянно нарушает правила.

В дошкольном звене дети разбирают безопасные подходы к зданию детского сада. В начальной школе эта работа продолжается. И если детей в детский сад сопровождали родители, то школьники, зачастую, сами идут или едут в школу. Классный руководитель серьезно интересуется, каким маршрутом ходит каждый его ученик в школу. Пересекает ли он улицы, перекрестки. Мы не оставляем на усмотрение ребенка выбор маршрута от дома до школы, а помогаем выбрать наиболее правильный и безопасный маршрут. Иногда нам приходится даже разъяснять ребенку, почему именно этот маршрут удобен и безопасен. Затем дети наносят свои маршруты на лист бумаги в виде схемы, где обозначаются все опасные участки дороги, а на обратной стороне записываются правила пешехода.

Сегодня все чаще встает вопрос об использовании информационных технологий в образовании ребенка. Педагогами нашего МОУ в ходе занятий с детьми используется компьютерная игра «По дороге со Смешариками», которая помогает ребенку в увлекательной форме закреплять ранее полученные знания.

Для оценивания качества полученных детьми знаний о правилах дорожного движения в МОУ разработана система мониторинга, включающая перечень вопросов и заданий к детям, на основании полученных ответов делается вывод об успешности или неуспешности освоения ребенком данной темы. Мониторинговые исследования качества образованности детей проводятся в плане преемственности между дошкольным и начальным образованием в МОУ.

Понимая важность принципа преемственности в реализации системы работы по ПДД, в МОУ налажена взаимосвязь и взаимодействие между педагогами дошкольного отделения и учителями первого класса, которые принимают детей в школьный блок. Воспитатели посещают уроки в 1 классе, принимают участие в организации и проведении родительских собраний, участвуют в классных часах по обучению детей правилам дорожного движения. Такая система важна не только учителю 1 класса, чтобы понять, каким уровнем знаний владе-

ют его ученики, но и для воспитателя, который готовит своих воспитанников к восприятию системы знаний в 1 классе.

Велика роль участия родителей в подготовке и организации работы по безопасности движения дошкольников и младших школьников. К сожалению, семья часто недооценивает значения такого воспитания, пренебрегает необходимостью ознакомления ребенка с правилами поведения на улице.

Знакомить ребенка с правилами дорожного движения следует постоянно, ненавязчиво, используя каждый подходящий момент на улице, на дороге, гуляя с детьми в парке, во дворе.

Успешным результатом в обучении и воспитании дисциплинированных пешеходов можно добиться лишь в том случае, когда существует крепкая взаимосвязь семьи, общеобразовательного учреждения, и все их действия целенаправленны.

Мы понимаем, что родители часто необоснованно спокойны за своих детей, видя, как они боятся машин и с опаской ступают на проезжую часть. При этом они не знают, что в большинстве случаев ребенок не заметил опасную для себя машину, а потому не увидел причину опасности. Об отсутствии у своих детей необходимых навыков наблюдения родители не догадываются и несчастный случай с ребенком воспринимают, как гром среди ясного неба, только как случай, не видя его закономерных предпосылок.

Именно поэтому в нашем комплексе включены такие формы работы с семьей, как «Семейные клубы», клуб для родителей «Здоровый ребенок», «Родительская педагогическая гостиная», «Школа для родителей будущих первоклассников», «Семейный клуб по вопросам безопасного поведения ребенка на дороге», консультационный пункт, агитационная бригада родителей по вопросам безопасности на дороге.

В начальном звене родители продолжают активно помогать в воспитании грамотного пешехода, пассажира, а в будущем, возможно, и водителя. Они помогают детям в исследовательской деятельности, в создании мини-проектов, в организации выставок. Самые активные родители создают вместе со своими детьми видеоклипы о правилах дорожного движения. Также родители помогают педагогам в создании предметно-развивающей среды.

Таким образом, система по обучению правилам дорожного движения в нашем образовательном учреждении не заканчивается на подготовительной группе детского сада. А продолжается на всех ступенях начальной школы, что говорит о преемственности в обучении.

О ФОРМАХ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ

БРОВКИНА Е. А.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка детский сад № 370

В настоящее время разрабатываются новые подходы и технологии, различные направления оказания помощи детям с различными нарушениями развития.

Особенности диагностической и коррекционной работы с детьми состоят в учете тяжести нарушений, уровня и характера их проявлений.

В системе коррекционно-профилактической работе используют различные виды помощи: стимулирующие, направляющие, обучающие.

Работа с родителями.

Каждый этап развития проблемного ребенка и форма имеющегося у него нарушения диктуют специфику работы семьи с ребенком.

Семья не всегда понимает своеобразие личности ребенка, неадекватно оценивает его возможности, завышая или занижая их. У некоторых родителей отмечается негативное отношение к рекомендуемым оздоровительно-воспитательным мерам воздействия, неверие в успех работы с ребенком. У одних родителей нет желания, у других – возможности заниматься с ребенком. Есть родители, которые хотят заниматься с ребенком, имеют условия для этого, но не знают конкретно, что могут и должны делать.

Все специалисты дошкольных учреждений должны вести работу с родителями: проводить собрания для родителей совместно с педагогами, организовывать индивидуальные разъяснительные беседы, массовые мероприятия, показательные занятия и т.д.

Необходимо всестороннее взаимодействие дошкольного учреждения и семьи с целью укрепления психического и физического здоровья детей, их полноценного развития, коррекции нарушений развития и трудностей их поведения. Процесс взаимодействия родителей и педагогов обеспечивает наиболее благоприятные условия для полноценного развития детей [1].

Обучение и воспитание детей с проблемами в развитии эффективны только при сотрудничестве педагогов, родителей и самого ребенка. Педагоги и родители должны быть едины в своих требованиях, должны взаимно информировать друг друга о трудностях и особенно-

стях ребенка, опираться на положительные стороны его личности, закреплять успехи ребенка. Но, к сожалению, на сегодняшний день есть родители, которые не хотят говорить правду врачам, педагогам и специалистам дошкольного учреждения о проблемах своего ребенка. В связи с этим у педагогов и специалистов возникают трудности в работе с родителями.

Сотрудничество педагогов, специалистов и родителей – основа успешного обучения и воспитания детей с проблемами в развитии.

Родители и педагоги должны знать возрастные закономерности формирования психики ребенка, структуру и характер возможных отклонений в процессе этого развития, приемы и методы коррекции и компенсации нарушенных функций.

В системе комплексных мер большое значение имеет правильное отношение взрослых к имеющимся у ребенка трудностям и проблемам в развитии. Раннее коррекционное воздействие на детей с проблемами в развитии обеспечивает максимальную эффективность работы. В работе с детьми, имеющими проблемы в развитии должно использоваться психотерапевтическое воздействие [3].

Специальное воспитание и обучение направлено на предупреждение возможных вторичных отклонений у детей с проблемами в развитии. Дети с отклонениями в развитии нуждаются в лечебно-оздоровительном и психолого-педагогическом воздействии и коррекции. Для успешной коррекционной работы большое значение имеют условия воспитания ребенка в семье и раннее начало комплексных оздоровительных и обучающих мероприятий. Своевременная коррекция познавательных, сенсорной, речевой, двигательной, когнитивной, эмоционально-волевой сфер обеспечивается лечением и проведением дополнительных занятий коррекционной направленности.

Специальными исследованиями доказано, что при условии оказания специальной помощи проблемным детям, детям группы риска, детям с особыми нуждами их недостатки могут быть устранены или в достаточной степени сглажены.

В теории и практике дошкольной коррекционной педагогики особую значимость имеют проблемы интеграции детей с отклонениями в развитии в системе обучения и в обществе в целом. Интеграция в обучении детей с проблемами в развитии является средством, обеспечивающим социальную адаптацию таких детей в дальнейшем. Под «интеграцией» понимается создание благоприятных условий для развития и саморазвития ребенка, выбор в соответствии с возможностями и потребностями ребенка типа учебной программы при переходе от дошкольного обучения и воспитания к школьному обучению.

Пути и организационные формы дошкольной интеграции различны, в том числе реорганизация системы типовых коррекционных образовательных учреждений с возможностью гибкого использования педагогом разных программ и приемов работы.

В настоящее время выявлены и научно обоснованы основные условия, способствующие успешной интеграции детей с отклонениями в развитии. Раннее выявление нарушений в развитии у детей и организация раннего коррекционно-воспитательного воздействия необходимо с первых месяцев жизни. Важным условием интеграции является возможность включения семьи в коррекционную работу с ребенком [5].

В настоящее время в стране нет достаточных условий для обеспечения интегрированного обучения детей дошкольного возраста с проблемами в развитии.

Изучение проблем каждого ребенка, особенностей его развития, индивидуальная и групповая работа с ним, с использованием адекватных методов и приемов воздействия, коррекционных программ способствуют максимальной подготовке детей к последующему школьному обучению и его социальной адаптации [2].

Интегрированный характер дошкольного коррекционного воздействия реализуется объединением усилий специалистов разного профиля, направленных на изучение и обучение детей с отклонениями в развитии, комплексностью решения образовательно-воспитательных и коррекционно-развивающих задач, их взаимосвязью и взаимообусловленностью посредством проведения интегрированных, комплексных занятий с детьми.

Таким образом, в коррекционно-воспитательной работе с детьми с отклонениями в развитии нет прямых накатанных дорог, раз и навсегда принятых методов, надежных в любых условиях, приемлемых для каждого педагога и ребенка.

Литература

1. Ермолаева, М. В. Психологические рекомендации и методы развивающей и коррекционной работы с дошкольниками [Текст] / М. В. Ермолаева. – М. : изд-во «Институт практической психологии», 1998. – 176 с.
2. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст] : учеб. пособ. для студ. сред. пед. уч. завед. / Б. П. Пузанов, В. И. Селиверстов, С. Н. Шаховская, Ю. А. Костенкова; под ред. Б. П. Пузанова. – 3-е изд. – Доп. издательский центр «Академия», 2001. – 160 с.

3. Петрова, В. Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? [Текст] / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Флинта, 1998. – 104с.

4. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми [Текст] : учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина; под ред. И. В. Дубровиной. – 2-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 160 с.

5. Специальная педагогика [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов и др.; под ред. Н. М. Назаровой. – 2-е изд. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 400 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АКИМЕНКО В. М., канд. пед. наук, ведущий специалист научно-исследовательского управления Ставропольского государственного педагогического университета, г. Ставрополь.

АНДРЕЕВСКИЙ А. Н., директор научно-рекреационной базы «Андреевское» Педагогической академии последипломного образования Московской области, г. Москва.

АРЬЯЕВА Л. В., преподаватель математики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.

БЕЛЯЕВА Е. В., канд. пед. наук, начальник научного отдела Научно-образовательного центра Российской академии образования, г. Сочи.

БЕССОНОВ Р. В., методист Муниципального учреждения Информационный методический центр, г. Липецк.

БОЙЧЕНКО Г. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания математики Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк.

БРОВКИНА Е. А., педагог-психолог Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка № 370, г. Челябинск.

БЫСТРОВА В. А., зам. директора по информатизации, преподаватель Сыктывкарского педагогического колледжа № 2, г. Сыктывкар.

ВАСИЛОВСКИЙ В. И., канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ВЕРШИНИН М. А., докт. пед. наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

ВЕСЕЛОВА Н. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционно-развивающего образования Педагогической академии последипломного образования Московской области, г. Москва, директор представительства Московского государственного индустриального университета в г. Чехов.

ВИНТЕР Е. И., канд. пед. наук, доцент кафедры государственно-правовых дисциплин Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

ВОЛЧЕНКОВА И. Л., ст. преподаватель Якутского филиала Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова, г. Якутск.

ГАБДУЛХАКОВ А. В., преподаватель кафедры математики и информатики Татарского государственного гуманитарного педагогического университета, г. Казань.

ГОЛКИНА В. А., директор представительства Рыбинской государственной авиационной технологической академии им. П. А. Столыпина, г. Ярославль.

ГРОШЕВ И. Л., канд. социол. наук, доцент кафедры ФИСЭ Тюменского юридического института МВД России, г. Тюмень.

ГРОШЕВА И. А., канд. социол. наук, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук Тюменского государственного института мировой экономики, управления и права, г. Тюмень.

ДАВЫДОВ М. В., заместитель зав. кафедрой подъемных сооружений и ГТС Межотраслевого института, г. Уфа.

ДАВЫДОВА Ю. В., преподаватель Межотраслевого института, г. Уфа.

ДУРАСАНОВА Т. П., канд. истор. наук, доцент кафедры социальной работы Балашовского филиала Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Балашов.

ДУЯНОВА О. П., канд. мед. наук, доцент кафедры акушерства и гинекологии Медицинского института Орловского государственного университета, г. Орел.

ЕГОРЕНКО А. О., канд. экон. наук, доцент кафедры экономики и права Балашовского филиала Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Балашов.

ЕДАКОВА И. Б., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЗАЙНАГАБДИНОВА Г. В., учитель русского языка и литературы Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 4, аспирант Стерлитамакской государственной педагогической академии, г. Стерлитамак.

ЗАПЕВАЛИНА О. В., аспирант Иркутского государственного лингвистического университета, г. Иркутск.

ЗВЕРЕВА Е. Г., канд. биол. наук, доцент кафедры естественно-экономического образования Педагогической академии последипломного образования Московской области, г. Москва.

ИЛЬИНА А. В., зав. дневным отделением Челябинского машиностроительного техникума, г. Челябинск.

ИЛЬЯСОВА Э. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Филиала Южно-Уральского государственного университета, г. Нижневартовск.

КАДОЧНИКОВ А. И., доцент кафедры самолетовождения Челябинского высшего военного авиационного училища штурманов, г. Челябинск.

КОВАЛЕВА Г. И., канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания математики Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.

КОВАЛЕВА О. И., канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь.

КОЖЕВНИКОВА Ю. А., канд. социол. наук, ст. преподаватель кафедры философии Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа.

КОЗЫРЕВ Ю. Л., заведующий отделом программно-технического обеспечения Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования, г. Барнаул.

КОНЕВА Л. С., канд. пед. наук, доцент, Отличник просвещения РФ, доцент кафедры управления и экономики образования Омского областного института развития образования, г. Омск.

КОРЫТОВ В. А., канд. пед. наук, первый проректор Межотраслевого института, г. Уфа.

КУРОЧКИНА Н. Д., начальник отдела по воспитательной и социальной работе Липецкого государственного технического университета, г. Липецк.

МАКАРОВА Л. Н., докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой общей педагогики Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина, г. Тамбов.

МАЛИЕВА З. К., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова, г. Владикавказ.

МАМАЕВ В. В., зам. декана факультета права и финансов Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

МАРИЧЕВ И. В., канд. техн. наук, доцент, первый заместитель начальника Морской государственной академии им. адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск.

МАХМУТОВА Л. Г., доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

МИСЮЛЯ Г. В., аспирант Новгородского государственного университета им. Я. Мудрого, г. Великий Новгород.

МОЛЧАНОВ С. Г., докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

НЕФЁДОВ Е. А., аспирант кафедры киноведения Всероссийского государственного института кинематографии, г. Москва.

ОВЧИННИКОВА Е. Н., преподаватель информатики Оптико-механического профессионального лицея, г. Санкт-Петербург.

ОКОЛЕЛОВ О. П., докт. пед. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, профессор кафедры высшей математики Липецкого государственного технического университета, г. Липецк.

ОНДРИНА Г. А., Почетный работник общего образования РФ, победитель в конкурсе на соискание гранта Президента РФ, учитель биологии Муниципального образовательного учреждения лицей № 18, г. Калининград.

ПАЛИЙ Н. Ю., канд. пед. наук, доцент Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ПАЛЬЧИК Е. А., докт. мед. наук, зав. кафедрой акушерства и гинекологии Медицинского института Орловского государственного университета, г. Орел.

ПАНИНА С. В., канд. пед. наук, доцент Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова, г. Якутск.

ПЛЕНОВА Т. Ф., преподаватель физики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.

ПОЛУХИНА О. А., ассистент кафедры макроэкономики, экономической информатики и статистики Восточно-Сибирского государственного технологического университета, г. Улан-Удэ.

ПОЛЯКОВ Е. А., соискатель Московского городского психолого-педагогического университета, г. Москва.

РАТАНОВА Н. Я., педагог-психолог Муниципального образовательного учреждения начальная школа – детский сад № 440, г. Челябинск.

РОСЛЯКОВА С. В., учитель русского языка и литературы Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 18, соискатель кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

СЕМЕНИХИНА А. В., зав. аспирантурой Межотраслевого института, г. Уфа.

СЕМЁНОВА Н. Н., преподаватель кафедры физики Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск.

СМОЛЕНСКАЯ Г. В., преподаватель кафедры физики Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск.

СОЛОПАНОВА О. Ю., канд. пед. наук, доцент, Заслуженный работник культуры Кубани, доцент факультета педагогики, психологии и коммуникастики Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

СТЕКОВНИКОВА Г. А., канд. сельхоз. наук, доцент кафедры водного хозяйства Дальневосточного государственного аграрного университета, г. Благовещенск.

СУШКО Т. Б., директор Муниципального образовательного учреждения Боевая средняя общеобразовательная школа, г. Омск.

ТАЛЪЯНОВА В. А., учитель технологии Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 113, г. Челябинск.

ТАРАСОВА Т. А., канд. пед. наук, отличник народного просвещения, Заслуженный учитель РФ, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ТАРАТУХИНА Ю. В., канд. филол. наук, доцент кафедры «Инновации в бизнесе и сфере инновационных технологий» Высшей школы экономики, г. Москва.

ФЁДОРОВ А. Ф., канд. психол. наук, начальник психологической лаборатории Федерального государственного учреждения Исправительная колония № 6, г. Ковров Владимирской области.

ФЕДОТОВА Е. Ю., преподаватель химии Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.

ХОРОШЕВА О. И., аспирант Московского государственного психолого-педагогического университета, г. Москва.

ЦАГАРАЕВ В. А., соискатель кафедры педагогики Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова, г. Владикавказ.

ЦЫМБАЛЮК Т. Г., методист регионального Центра дистанционного образования Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования, г. Барнаул.

ЧИГИНЦЕВА С. С., учитель начальных классов Муниципального образовательного учреждения начальная школа – детский сад № 440, г. Челябинск.

ЧУРАКОВА М. В., преподаватель Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

ШАРОВА М. Н., аспирант кафедры теории и методики физического воспитания Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

ШАРШОВ И. А., докт. пед. наук, доцент, профессор кафедры общей педагогики Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина, г. Тамбов.

ШУЛЬГА И. С., канд. биол. наук, доцент кафедры морфологии и патологии животных Дальневосточного государственного аграрного университета, г. Благовещенск.

ЯКОВЛЕВА Г. В., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование как тенденция развития современного общества	
Егоренко А. О., Дурасанова Т. П.	
Роль профессиональной ориентации в государственной образовательной политике	3
Околелов О. П., Бессонов Р. В., Курочкина Н. Д.	
Методологические основания интеграции методического обеспечения системы профессиональной подготовки специалистов . .	10
Веселова Н. Н.	
К вопросу о проблемах преемственного формирования учебной деятельности обучающихся системы общего и профессионального образования.	13
Макарова Л. Н., Шаршов И. А.	
Функции Федеральной целевой программы развития образования в региональном классическом университете	18
РАЗДЕЛ 2. Дополнительное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики	
Дуянова О. П., Пальчик Е. А.	
Методические подходы к преподаванию интернатуры по акушерству и гинекологии	22
Голкина В. А.	
Реализация образовательных проектов предприятия в системе ДПО	27
Давыдов М. В.	
Подготовка специалистов в учреждениях дополнительного профессионального образования как неотъемлемая часть технического прогресса	31
Корытов В. А., Семенихина А. В.	
Государственное управление дополнительным профессионально-техническим образованием	35
Маричев И. В.	
Дополнительное профессиональное образование морских специалистов в образовательном пространстве морского академического комплекса	43
Стекольников Г. А., Шульга И. С.	
Управление повышением квалификации научно-педагогических кадров в Дальневосточном госагроуниверситете	47

РАЗДЕЛ 3. Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста	
Волченкова И. Л.	
Становление профессиональной зрелости учителя в контексте его профессионального пути	50
Винтер Е. И.	
Зарождение проблемы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов	55
Панина С. В.	
Формирование профессионального самоопределения молодежи в региональном контексте	62
Таратухина Ю. В.	
Вербальные и невербальные составляющие акта деловой коммуникации	68
Бойченко Г. Н.	
Компетентностный подход в диагностике профессионального развития будущего учителя	72
Запевалина О. В.	
Формирование компетентности будущего специалиста	76
Василовский В. И.	
Решение профессиональных задач – основа формирования профессионализма	78
Давыдова Ю. В.	
Разработка модели определения качества подготовки специалистов в системе дополнительного профессионального образования с использованием компетентностного подхода	82
Мамаев В. В.	
Проблема повышения качества профессионального образования	89
Хорошева О. И.	
Профессиональная деформация личности педагогов средней школы	94
Цагараев В. А., Малиева З. К.	
Духовно-нравственное отчуждение личности в образовательном процессе вуза как фактор снижения уровня конкурентоспособности специалиста	98
Чуракова М. В.	
Сущность научной деятельности преподавателей в условиях реализации профессиональных образовательных программ в системе «колледж – вуз»	102

РАЗДЕЛ 4. Содержательное и организационно-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров	
Андреевский А. Н., Зверева Е. Г.	
Содержательное и организационно-педагогическое обеспечение повышения квалификации педагогических кадров в области экологического образования	106
Поляков Е. А.	
Повышение квалификации педагогов-психологов сиротских учреждений для детей с интеллектуальной недостаточностью	112
Тарасова Т. А.	
К вопросу о профессиональной подготовке специалистов по воспитанию детей раннего возраста в условиях института дополнительного профессионального образования	121
Нефёдов Е. А.	
Эволюция повествовательного кинематографа как следствие освоения культурой новых представлений о категориях пространства и времени. О повествовании в кинематографе	126
Солопанова О. Ю.	
Аспектные положения художественной дидактики в контексте современного образования	139
Акименко В. М.	
Моделирование как эффективный метод, обеспечивающий выбор пошаговых действий при планировании психолого-педагогического эксперимента	148
Беляева Е. В.	
Мониторинг как условие научно-методического обеспечения процесса образования современного человека	152
Ильина А. В.	
Модель процесса формирования познавательной самостоятельности студентов	156
Кадочников А. И.	
Результаты экспериментального формирования учебно-профессиональной компетентности в процессе изучения специальных дисциплин	160
Кожевникова Ю. А.	
Особенности преподавания философии студентам первого курса технических специальностей	163

РАЗДЕЛ 5. Функции учреждений общего, профессионального и дополнительного профессионального образования в реализации проекта «Информатизация системы образования»	
Козырев Ю. Л., Цымбалюк Т. Г.	
Формы повышения квалификации школьных библиотекарей с использованием цифровых образовательных ресурсов	166
Быстрова В. А.	
Условия совершенствования образовательного процесса посредством информационно-компьютерных технологий	172
Ондрина Г. А.	
Личностно ориентированная технология, основанная на применении возможностей компьютерной техники	176
Полухина О. А.	
Место информационных технологий в курсе «Статистика» для специальности «Маркетинг»	180
Смоленская Г. В., Семёнова Н. Н.	
Этапы информатизации в системе образования	182
РАЗДЕЛ 6. Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении	
Молчанов С. Г. Яковлева Г. В.	
Проектирование инновационной методической работы в современном ДОУ	187
Арьяева Л. В.	
Формирование личности в инновационной деятельности образовательного учреждения	196
Мисюля Г. В.	
Организационный аспект анализа и оценки качества образования в инновационной школе	204
Конева Л. С., Сушко Т. Б.	
Эксперимент в школе: итоги и перспективы	211
Фёдоров А. Ф.	
Применение новых психолого-акмеологических технологий в местах лишения свободы	217
Бессонов Р. В.	
Теоретические основания интенсификации обучения	223
Габдулхаков А. В.	
Дидактические условия обучения математическим понятиям в двуязычной среде	227

Грошев И. Л., Грошева И. А.	
Превенция абберации стратегии инноваций в образовательных системах	230
Едакова И. Б.	
Взаимодействие педагога и ребенка в ДООУ как научная проблема	234
Ильясова Э. Н.	
История развития и применения идей проектной деятельности в педагогике	238
Ковалева О. И.	
Психопрофилактика в системе психологической помощи как основа инновационной деятельности	243
Палий Н. Ю.	
Моделирование учебного процесса на основе технологического учебника	246
Ратанова Н. Я.	
Готовность педагогов к инновациям (психологический аспект)	248
РАЗДЕЛ 7. Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях	
Зайнагабдинова Г. В.	
Творческое развитие ребенка как цель личностно-ориентированного образования	253
Арьяева Л. В., Пленова Т. Ф., Федотова Е. Ю.	
Проектирование урока в технологии работы с учебной информацией	260
Рослякова С. В.	
Что значит развивать познавательную активность	267
Махмутова Л. Г.	
Формирование предметных образовательных компетенций младшего школьника посредством учебника	275
Вершинин М. А., Шарова М. Н.	
Особенности развития движений и физических качеств у детей 7–10 лет	283
Ковалева Г. И.	
Обоснование необходимости использования нестандартизированных задач для формирования умения прогнозировать	288
Овчинникова Е. Н.	
Приемы самостоятельной работы с текстом учебника, способствующие обучению и воспитанию конкурентоспособного выпускника	292

Тальянова В. А.	
Проект как наглядное пособие на уроках технологии	295
Чигинцева С. С.	
О преимуществах в работе по обучению детей правилам до- рожного движения	299
Бровкина Е. А.	
О формах работы с детьми дошкольного возраста с проблемами в развитии	303
Сведения об авторах	307

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

Материалы VIII Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 1

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректор Л. Г. Махмутова
Технический редактор А. Ф. Варфоломеев
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 26.03.07. Подписано в печать 16.04.07.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 20,06. Тираж 250 экз. Заказ № 156.
Цена договорная

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454048, г. Челябинск, ул. Каменный Лог, 11
тел.: (8–351) 237–42–09