



16 апреля 2009 г.

И И Т Т

Я И И Г Г

Ц А А Р

0 0 9

X
Всероссийская
научно-практическая
конференция

ИНТЕГРАЦИЯ

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



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

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

Материалы X Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 7

16 апреля 2009 г.

Москва – Челябинск

УДК 351/354
ББК 74.56
И 73

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

Редакционная коллегия:
*В. Н. Кеспилов, М. И. Солодкова, А. Г. Обоскалов,
Л. Г. Махмутова, И. В. Резанович, В. Г. Грязева-Добшинская,
О. Е. Костюченкова, Г. А. Синтяева, С. В. Олефир,
О. А. Семиздралова, С. И. Мильковская*

И 73 **Интеграция** методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы X Всероссийской научно-практической конференции : в 7 ч. Ч. 7 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ. ; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : изд-во «Образование», 2009. – 342 с.

ISBN 978-5-98314-327-2

В седьмой части сборника материалов научно-практической конференции опубликованы доклады, отражающие результаты исследований в области профессионального и дополнительного профессионального образования в контексте государственной образовательной политики. Здесь также представлены сообщения, касающиеся различных аспектов психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования.

УДК 351/354
ББК 74.56

ISBN 978-5-98314-327-2 © Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2009.
© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2009.
© Информационно-издательский учебно-методический центр «Образование», 2009.

Р А З Д Е Л 1

Непрерывное образование как тенденция развития современного общества

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

РЯПИСОВ Н. А.

г. Новосибирск, Новосибирский государственный
педагогический университет

Развитие мировой цивилизации характеризуется в настоящий период переходом от традиционного к современному обществу по типу модернизации. По мнению исследователей (В. Г. Федотова и др.), коренное отличие современного общества от традиционного – ориентация на инновации, кроме того, различают и другие его характеристики: преобладание инноваций над традицией; светский характер социальной жизни; поступательное (нециклическое развитие); выделенную персональность, преимущественную ориентацию на инструментальные ценности; демократическую систему власти; наличие отложенного спроса, то есть способности производить не ради насущных потребностей, а ради будущего; индустриальный характер; массовое образование; активный деятельный психологический склад; предпочтение мировоззренческому знанию точных наук и технологий (техногенная цивилизация); преобладание универсального над локальным.

Описанный образ современного общества является общим ориентиром, задающим направление общественного развития, его желаемое состояние. В мире происходит экономическая революция, связанная со сменой способа производства. В последние годы возник совершенно новый тип экономики, определяемый как инновационная экономика, в которой огромный инновационный поток генерируемых знаний стал одним из важнейших факторов производства и роста, наряду с традиционными факторами. Современный работник должен обладать не столько определенной квалификацией, сколько множест-

венными компетенциями, связанными с умением практически действовать в изменяющихся условиях. В связи с этим остро встал вопрос о кардинальной реформе общего и профессионального образования во всех развитых и развивающихся странах, в том числе и в России.

Многие исследователи общественного развития (З. Бауман, Ж. Бодриар, И. Ильин, П. Мостовой и др.) считают, что современное общество можно характеризовать как «общество потребления», ключевое место в котором занимает индивидуальное потребление, опосредованное рынком и являющееся ключевым фактором экономического развития страны. Это общество порождает деструктивное напряжение в отношениях людей и природы, оказывает разрушительное воздействие и на окружающую природу, и на здоровье людей. Несколько упрощая понимание, можно сказать, что объектом купли – продажи в этом обществе становится буквально все: товары, услуги, отношения, ценности и т.д. В связи с этим становится актуальным вопрос: каковы особенности взаимоотношений экономической рыночной системы общества и системы образования?

«Государство для решения своих социально-экономических задач всегда выстраивает нужную ему систему образования» – это высказывание очень часто звучит в различных текстах и стало своего рода аксиомой. С нашей точки зрения, оно не бесспорно, но в какой-то мере отражает реалии человеческого бытия. Нам важно не опровергнуть данный тезис, а понять, каковы запросы образованию со стороны различных заказчиков – субъектов экономических отношений (государства, бизнеса, домохозяйств, отдельных людей). Анализ взаимосвязей этих субъектов и системы образования показывает, что в настоящий период реальным заказчиком этой системе является рынок труда. «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, которые отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» – декларируется в Концепции модернизации российского образования до 2010 года [3, с. 4]. С точки зрения практики рыночных отношений на рынке труда востребованы производители и потребители товаров и услуг безотносительно их личностных, коммуникативных и других особенностей.

Само образование в последние пятнадцать-двадцать лет рассматривается как сфера экономической деятельности. Всемирной торговой организацией (ВТО) в конце 1994 года было решено распространить на услуги либерализацию международных торговых обме-

нов, которая касалась только товаров. Между государствами – членами ВТО – было заключено «общее соглашение о торговле услугами». В список двенадцати услуг, на которое распространялось это соглашение, было включено и образование, оно становилось отраслью экономики. Экономические понятия и категории необоснованно переносятся в образовательную сферу и тем самым выхолащивают и искажают специфику и сущность образования, заключающихся в создании благоприятных условий для развития каждого живущего и действующего в современном мире в соответствии с вечными идеалами Добра, Истины и Красоты. Неестественно быстро появляются и распространяются в теории и практике социально-экономических отношений специфические термины: «образовательные услуги», «рынок образовательных услуг», «производители образовательных услуг», «поставщики и потребители образования», «торговля образовательными услугами» и т.д. Все это говорит о своеобразном экономическом империализме, идеология которого развивается в фокусе парадигмы «купи – продай». Не все, конечно, согласны с таким положением дел.

Сами экономисты отмечают, что по мере развития рыночных взаимодействий и распространения их на образование возникает противостояние рыночного начала и общекультурной миссии образования по сохранению исторически сложившегося, самобытного национального и культурного достояния. Экономические отношения всегда имеют вполне определенное морально-этическое и нравственное содержание. Оно выражается в тех моральных и нравственных оценках, которые дают этим отношениям представители различных общественных групп, в утвердившейся этике хозяйственного поведения, которое в свою очередь, во многом определяет уровень доверия между хозяйствующими субъектами, остроту социально-экономических противоречий. При социализме этика доминировала над экономикой, ибо было широко распространено внешнее экономическое принуждение к труду. Именно моральный кризис стал первопричиной экономического кризиса и всех потрясений рубежа 80-90-х гг.

В настоящий же период развития глобальных социально-экономических отношений противоречие, обусловленное несопадением меняющегося нравственного содержания экономических отношений и существующих моральных представлений, разрешается в пользу рационального поведения отдельных экономических субъектов безотносительно нравственно-этических установок. О подобном экономическом оппортунизме было известно и ранее, теперь же он расцвел пышным цветом. Экономический оппортунизм, накладываясь на экономический империализм, и формирует запросы системе образования, реально основанные на доминировании рационального, потре-

бительского, прагматично-утилитарного поведения в ущерб нравственным основаниям человеческой сущности.

Конечно, сама идея либеральных преобразований (в том числе в образовательной сфере) довольно заманчива и проста: свободный рынок – самоорганизующаяся система; порядок – слагаемое совместных усилий цивилизованных субъектов свободной экономической деятельности. Однако практика ее осуществления показывает, что возникает масса глобальных проблем. Одни исследователи отмечают: ««либерализация», свободное вхождение в сферу образования частных иностранных операторов при отмене или существенном ослаблении государственного регулирования, что уже сделано официально или неофициально во многих странах, по существу означает начало конца национального суверенитета над сектором образования» [7, с. 6].

По мнению других авторов, проводя серьезные социально-экономические трансформации, необходимо учитывать, что при этом меняется менталитет народа: «Изменение образа жизни при соответствующем идеологическом воздействии означает глубокое изменение в материальной культуре народа и разрушает мировоззренческое ядро цивилизации. Изменения в жизнеустройстве такого масштаба уже не попадают под категорию реформ, речь идет именно о революции» [2, с. 12]. Кроме того, в результате проведенной в России элитой (демосом) экономической и информационно-психологической войны население страны утратило систему ценностных координат. Медики даже говорят о разрушении динамического стереотипа, вырабатываемой в культуре способности ориентироваться в социальном пространстве и времени. Именно этим они объясняют аномально высокую смертность населения трудовых возрастов. В итоге возникает резко поляризованная система, формально объединяющая два народа: демос (около 10 % населения, владеющего средствами производства и властью) и охлос (все остальные), причем либеральная демократия нужна лишь российскому демосу и его западным покровителям. В этом исследователь видит основную причину слабых результатов продвижения России в сторону современного общества (не общества потребления!).

Могла ли система образования, являясь системой открытой и консервативной, остаться вне подобных либеральных изменений? Вопрос скорее риторический. Российская образовательная сфера находится в процессе серьезного реформирования с начала 80-х годов прошлого века. Прошло довольно много времени, можно подвести некоторые итоги и сделать определенные выводы. Если сказать коротко, то за последние годы многое сделано, да мало что изменилось в результатах. Огромные ресурсы, в основном, были вброшены в улучшение качества условий образования, особенно в школе. И они действи-

тельно улучшились. Но результаты ЕГЭ, которые характеризуют минимальный уровень обученности школьников, показывают, что до 30 % учащихся не осваивают даже этот выпускной порог. Другие результаты (формируется ли на выходе из школы человек познающий, переживающий и преобразующий, то есть компетентный, воспитанный и развитый), увы, столь разрознены, статистически недостоверны и никому не нужны, что и говорить о них не приходится. В педагогических процессах тоже мало изменений: прежнее предметное обучение, трансляция знаний, непрактикоориентированное научение, отсутствие мотивации к учению, резкое доминирование обучения над воспитанием, слабое развитие и т.д. Эта картина характерна не только для российской, но и для западной школы (но может ли это быть утешением?). Исследователи образовательных проблем зарубежной школы Д. Дьюи, Дж. Равен, А. Нилл, И. Иллич, Дж. Гудлэд констатируют декларативность целей школы, способствующей деградации отдельного человека и общества в целом. И. Иллич даже ратует за освобождение общества от школ! Аналогичную идею высказывают и российские авторы: «Основной вектор трансформации образования проходит в направлении замещения школы (как основной организующей образование единицы) образовательной программой, в том числе индивидуальной образовательной программой (ИОП). ИОП реализуется не столько в школе, сколько в реальных и виртуальных образовательных сетях, вне школьных образовательных модулях, кадровых программах, тренингах, стажировках» [4, с. 167]. Следовательно, на смену учителю приходит консультант, тьютор, сетевой администратор и т.д.

Образовательная сфера, конечно же, реагирует на подобную оценку ее деятельности по-разному. Многие считают подобные упреки неакцентированными, направленными не по адресу, так как кроме школы есть другие субъекты образовательной системы. Некоторые сторонники традиционной школы занимают позицию преукрашательства. Такие взгляды ряд ученых относит либо к педагогическому гламуру, то есть к стремлению за внешней формой скрыть убогое содержание, либо к псевдологии (мифомании), то есть к патологической лживости. Ряд учителей и управленцев настолько устали от бесконечных реформ, что давно махнули на них рукой и механически выполняют свои привычные обязанности. Некоторые же педагоги, опираясь на такое профессиональное качество, как оптимизм, не только верят в будущее школы, но и многое делают, чтобы изменить существующее положение к лучшему.

И все же – есть ли реальные возможности для модернизации системы общего образования и если есть, то каковы они?

Суть школьного уклада связана не столько с экономическим базисом, сколько с культурой. Об этом говорят сами экономисты: «...институты не существуют вне культуры. Если, разрабатывая и внедряя институт, мы не проанализировали, не предусмотрели, не просчитали совместимость проектируемого института с существующей культурой (или не создали критическую массу людей с новой культурой), то старая культура все равно возьмет свое. Вплоть до того, что такой институт даст результаты, прямо противоположные тем целям, ради которых создавался. Лучше всего начать создавать культуру для института, а потом внедрять институт» [5, с. 125].

Практика уже показала, что одними экономическими рычагами (отраслевая оплата системы труда, нормативно-подушевое финансирование и т.д.) безотносительно изменения целей и содержания школьного образования, опоры его на нравственные ценности, невозможно что-либо изменить в образовательной сфере. Необходимо так построить образовательный процесс, задать результаты обучения, чтобы в детском и взрослом обществах всячески культивировались трудолюбие, честность, порядочность, уважение к себе и другим, доброта и т.д. Вспомним хотя бы, что советская школа была направлена на создание общества труда, а не общества потребления. Сегодня в нашем государстве одна из главных проблем – коррупционность на всех уровнях управления. Приняты законы, будут выделены огромные средства. Все это мы проходили, но мало кто задумывается: это проблема не столько политическая, экономическая или правовая, а в первую очередь – нравственная. Надо так воспитывать детей, чтобы из них вырастали честные чиновники, совестливые бизнесмены, которым стыдно было бы платить своим учителям мизерные зарплаты. Надо добиться, чтобы ребенка, учителя, профессионала оценивали не по его словам, намерениям, а по его поступкам с точки зрения идеалов добра, красоты, истины.

Что касается системы высшего образования России, то она находится только в начале реформирования, причем позитивные ожидаемые изменения в этой сфере связаны с Болонским процессом. Отношение к нему, естественно, разное – от безусловно положительного до резко отрицательного. С нашей точки зрения, реформирование образования в этом процессе опять же носит второстепенный характер, главное в нем – создание общеевропейского рынка труда. Таким образом, образовательные реформы имеют вполне материальное, рыночное, товарно-денежное содержание. Не забудем, однако, что современный рынок имеет не только безусловные достоинства, но и серьезные недостатки. Мы вполне согласны с А. А. Вербицким, так характеризующим реформирование образования в России и Болонский про-

цесс: «... именно Западом при немалой роли присущих системам образования западных стран пороков создана рискованная социально-экономическая и морально-психологическая система, вызвавшая разразившийся ныне мировой финансовый кризис, грозящий потрясти основы всей современной цивилизации. Нужно учиться на чужих ошибках, а не заимствовать их» [1, с. 55].

Реформирование образования непосредственно связано с менталитетом и культурно-национальными традициями. Некоторые исследователи отмечают: «Не надо пытаться изменить черты менталитета человека и общества. Если что-либо намечено – реформы, преобразования, модернизация и т.д. – необходимо структурировать их так, чтобы они в определенной мере соответствовали нашему менталитету» [6, с. 152]. Кроме того, в человеческой природе каждого народа функционируют укорененные в подсознании фундаментальные ценности, ставшие нормой поведения и практической деятельности. Россия, да и не только она, переживает период столкновения общечеловеческих (традиционных) и рыночных ценностей. Действительно, в практике социально-экономических отношений много говорится об «успешности» человека. Как правило, имеется в виду хороший материальный достаток, обладание статусными предметами (машина и прочее), карьерный рост и т.д. В стороне остается духовная сфера развития человека, она второстепенна. Это и характеризует члена общества потребления. Есть опасения, что новая экономика (экономика, основанная на знаниях) лишь усилит утилитарно-прагматические способы бытия, что неизбежно приведет к еще большему обострению глобальных проблем. Подобные проблемы могут быть решены на общественно-государственном и межгосударственном уровнях, в фокусе их усилий может и должна находиться система образования.

Литература

1. Вербицкий, А. А. Реформирование образования в России и Болонский процесс [Текст] / А. А. Вербицкий // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 11.

2. Кара-Мурза, С. Г. Государство переходного периода: исчезновение народа [Текст] / С. Г. Кара-Мурза // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 1.

3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 4 (175).

4. Лернер, П. Новое содержание образования: повседневное знание становится основным [Текст] / П. Лернер // Народное образование. – 2008. – № 7.

5. Любимов, Л. Л. Школа и знаниевое общество в России [Текст] / Л. Л. Любимов // Вопросы образования. – 2007. – № 4.
6. Полищук, И. С. К вопросу о российском менталитете [Текст] / И. С. Полищук // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 1.
7. Тангян, С. А. Образование: право человека или коммерческая услуга [Текст] / С. А. Тангян // Педагогика. – 2006. – № 9.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЮРИДИЧЕСКОЙ АКМЕОЛОГИИ

ФЕДОРОВ А. Ф.

г. Ковров Владимирской обл., Ковровская государственная
технологическая академия им. В. А. Дегтярева

В огромном проблемном поле современного человекознания выделилось, получило признание и интенсивно развивается научное направление, востребованное социальной практикой, именуемое «акмеология». Сквозь предметно-целевую призму акмеологии представляется новое видение современной социальной практики, в том числе в юриспруденции. В целом современные требования к борьбе с преступностью определили актуальность формирования юридической акмеологии, которая приняла на себя миссию задать побудительные начала и содействовать эффективному восхождению людей, занимающихся юридической деятельностью к вершинам совершенства. Юридическая акмеология – новое, востребованное юриспруденцией теоретическое и прикладное направление общей акмеологии. Среди других направлений, заявивших о себе, можно назвать юридическую акмеологию, которая является перспективным течением прикладной акмеологии. Она нуждается в проработке и составлении новых программ по подготовке юриста – акмеолога. Так как развивающийся юрист включен в образование как специалист, то юридическая акмеология будет помогать изучать продуктивность управленческих правоохранительных систем, принципы их конструирования и факторы повышения их качества. А. А. Дергач пишет, что юридическая акмеология рассматривается как отрасль акмеологии, объектом которой является профессионализм деятельности юристов и работников правоохранительных органов. Ее предметом являются закономерности, условия и факторы, способствующие совершенствованию их профессионального мастерства и профессионализма личности. В предмет юридической акмеологии также входит разработка критериев оценки продуктивности и сравнительной эффективности различных форм орга-

низации правоохранительных органов. Она поможет на междисциплинарном уровне комплексно решать самые сложные проблемы современности, создавая предпосылки успешности для развивающегося человека, занимающегося юридическим трудом в пенитенциарной системе. Юридическая акмеология исследует принципиальные основы построения продуктивных моделей, способы восстановления продуктивной деятельности людей, занимающихся юридическим трудом, а также разрабатывает механизмы предупреждения и нейтрализации факторов и ситуаций «риска», негативно воздействующих на юриста. Она разрабатывает способы успешной адаптации и гармонизации людей, занимающихся юридическим трудом с окружающей средой. Основными понятиями данной отрасли являются: «индивидуальная жизнь юриста», «кризис», «общая и индивидуальная дезадаптация», «деформация функционирующих объектов», «акмеологические стратегии преодоления», «акмеологическая задача».

В настоящее время юридическая акмеология находится в стадии своего формирования, но ее научно-практические перспективы представляются очевидными.

На современном этапе юридическая акмеология занимает большое пространство в реальной практике, а как научное направление находится еще в процессе развития. Юридическая акмеология может способствовать подготовке большинства сотрудников до высшего уровня профессионализма.

В свете организации и подготовки сотрудников правоохранительных органов, в условиях обострения криминогенной обстановки, важна выработка общих акмеологических подходов к вопросам совершенствования психологической службы силовых структур. С учетом требований сегодняшнего дня для акмеолога – профессионала характерен поиск новых форм и методов работы из области синергетической, медицинской, психологической, акмеологической и педагогической деятельности. Юридическая акмеология может дать определение конкретных направлений дальнейшего развития людей, занимающихся в области права, так как ее задачами являются:

- построение, разработка и совершенствование системы профессиональной подготовки и переподготовки юридических кадров высшей квалификации;

- разработка программ личностно-профессионального саморазвития и самосовершенствования с целью повышения продуктивности их деятельности до уровня профессионализма.

В акмеологическом аспекте данные задачи можно решать через:

- формирование у специалистов системы профессиональных установок и эталонов;

- профессиональную мотивацию достижений;
- формирование продуктивной Я- концепции профессионала;
- развитие когнитивной, регулятивной и нормативной подструктур профессионализма.

Юридическая акмеология может быть призвана обеспечить внедрение новых нетрадиционных форм работы с лицами, отбывающими наказание, с лицами, занимающимися противоправной деятельностью в подготовке будущих специалистов для силовых структур, судебных органов, лиц, занимающихся правозащитной деятельностью, лиц, занимающихся законотворческой деятельностью, преподавателей. Поэтому немаловажное значение имеет расширение контактов исправительных учреждений и обмену передового опыта между сотрудниками. В современных условиях нашла отражение проблема, связанная с формированием нового сотрудника. Эта задача сложная, трудная и длительная по своим временным рамкам.

Несмотря на то, что в системе правоохранительных органов есть много продуктивных моментов, мы еще достаточно далеки от уровня международных стандартов. Юридическая акмеология может оказать неоценимую помощь в решении данных задач. Деятельность правоохранительных органов, от которых зависит, как практически будут защищены интересы граждан, напрямую связана с актуальными вопросами подготовки юридических кадров. Приходится много бороться с жестокостью и агрессией, так как они стали едва ли не самыми популярными в мировой психологии. Юрист-акмеолог должен помогать в воспитательных и иных воздействиях на личность. Агрессивный человек может быть и не жестоким, если нет мотива причинения страданий и мучений. А жестокий человек всегда агрессивен.

Анализируя деятельность людей, занимающихся юридическим трудом, ряд исследователей правоохранительных органов выдвигают мнения по поводу того, что юрист должен быть «прикомандирован» к управленческому аппарату, чтобы оперативно подключиться к решению узловых общеорганизационных проблем.

А также выдвигают в качестве основных задач, которые должны решаться оперативно, организацию психологической подготовки различных категорий сотрудников и выявление среди них «групп риска», затем проведение соответствующей предупредительно-профилактической и психолого-коррекционной работы. Положение дел в области методического обеспечения диагностики усугубляется тем, что сообщество людей, занимающихся юридическим трудом, в последние годы быстро расширяется за счет лиц, слабо подготовленных для выполнения поставленных перед ними задач. Из-за нехватки специально адаптированных психодиагностических методик, предна-

значенных для изучения личностных особенностей (например, мотивационно-нравственного потенциала, индивидуального стиля, механизмов психологической защиты и другие), затрудняется реализация такой важной функции в деятельности психологической службы, как мониторинг профессионально-личностного роста потенциала личности и его развития, деформационных тенденций у людей, занимающихся юридическим трудом.

Концепция развития профессионализма у людей, занимающихся юридическим трудом, включает в себя научную, проективную, системную проработку всех ключевых вопросов ее жизнедеятельности. Необходимо развитие потенциала и системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации практических людей, занимающихся юридическим трудом. Их надо готовить в своих учебных заведениях, которых у нас немало, а также на договорной основе с гражданскими вузами на психологических факультетах университетов. Для обучения нужны специальные программы, которые бы учитывали в максимальной степени профессиональную деятельность сотрудников.

Например, в условиях пенитенциарной системы постоянный контакт между людьми является в настоящее время источником стрессовых воздействий, что приводит к хронической дезадаптации и является благоприятной почвой для различных нервно-психологических заболеваний и профессиональной деформации личности. Одной из причин явилось увеличение количества людей, принимавших участие в локальных войнах, горячих точках (Афганистан, Абхазия, Таджикистан, Грузия и Чечня), а также увеличение числа осужденных, имеющих психические аномалии, особенно алкоголизм и наркомания, к тому же идет омоложение контингента осужденных.

Таким образом, юридическая акмеология занимает большое пространство в реальной практике и ее изучение объективных и субъективных факторов достижения творческих вершин и профессионального мастерства. Юридическое направление в акмеологии опирается на психологические и философские категории. Юридическая акмеология основана на динамически развивающейся системе подготовки и повышения квалификации и переподготовки людей, занимающихся юридическим трудом. Новое направление рождается тогда, когда концептуальная основа традиционного явления приближается к накопленной опытом критической массе. Появляется возможность на основе взаимосвязи акмеологии и юриспруденции предложить новое направление и условно обозначить его как юридическая акмеология. Аргументируя необходимость разработки специальных теорий в общей теории психологии, Б. Ф. Ломов пишет: «Первое, с чего начинается новая дисциплина, – это попытка применить сложившуюся тео-

рию в новой сфере реальности». Категория юриспруденции в акмеологии не получила еще научно-методологического обоснования. Недостаточно четко определены ее содержание и форма реализации, которые могут совпадать с основными концепциями в юриспруденции.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ И ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

РЯПИСОВА А. Г.

г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет

Методологические основы современной педагогической науки претерпели существенные изменения за последние два десятилетия. Это относится к определению объекта и предмета исследования педагогики как науки, интерпретации категориального аппарата, характеристике основных функций и подходов. И все же следует признать, что педагогика – наука о человеке, она изучает целенаправленную деятельность по развитию Личности.

Уместно вспомнить, что на протяжении XX века ряд основополагающих идей отечественной педагогики и их реализация подвергались справедливой острой критике и в настоящее время утратили свое значение:

- цель – просвещение обучающихся;
- единообразии в содержании и формах;
- доминирование обучения над учением;
- регламентированное исполнительство;
- подмена внутренней мотивации внешним стимулированием;
- разделение обучения и воспитания (с приоритетом обучения);
- ориентация на внешние показатели;
- технократическая технология;
- репрессивная среда в школе;
- забвение развития личности;
- разрушение здоровья детей.

Сегодня стало очевидным, что от содержания и характера направленности личности зависит решение социальных и экономических проблем, безопасность человека и даже существование всего человечества. Поэтому переориентация современной педагогики на человека и его развитие, а точнее – реализация аксиологического и

гуманистического подходов – является важнейшей актуальной задачей в сфере образования.

Термин «аксиология» можно трактовать как теория ценностей, поскольку он происходит от слияния двух греческих слов: *axios* – ценный и *logos* – учение [2]. Аксиологический, или ценностный, подход в изучении педагогических явлений – основа методологии современной педагогики. Его сущность заключается в том, что человек рассматривается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. Категория ценности применима к человеку и обществу. Вне человека и без человека понятие ценности существовать не может. Ценность того или иного объекта определяется в процессе его оценки личностью, которая осознает значимость предмета для удовлетворения ее потребностей. Ценностные характеристики относятся как к отдельным событиям, явлениям жизни, так и к культуре и обществу в целом.

Ценности утверждаются в жизни не спонтанно, они зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе. Так, в процессе исторического и культурного развития человечество выработало ряд общечеловеческих ценностей, которые сближают, роднят духовные цели разных народов, различные религии, различные эпохи. Они поэтому и называются общечеловеческими, так как складывались постепенно, определялись мировым сообществом и к концу XX в. нашли отражение в основополагающих нормативных документах, в том числе и в сфере образования.

Очень близкий по содержанию термин гуманизм, имеющий латинское происхождение (*humanus* – человеческий) [2], трактуется как совокупность идей и взглядов, утверждающих ценность человека и право личности на свободное развитие своих творческих сил. Гуманистический подход в образовании предполагает проявление гуманного отношения к человеку как субъекту познания, общения и творчества, то есть очеловечивание педагогической науки и практики. Данный подход, с одной стороны, опирается на гуманистическое мировоззрение, с другой стороны, ориентирован на то, чтобы целенаправленно формировать у обучающихся гуманистическое мировоззрение.

Идея реализации аксиологического и гуманистического подходов в образовании предполагает осуществление принципиально иной направленности педагогики. Это позволяет осуществить переход от гуманитарного знания к гуманистическому сознанию личности, поскольку она нацелена не на проблемы, которые решает человек, а на сферу сознания человека, который решает проблемы. В ней доминируют не столько объекты познания и преобразования мира, сколько то, каким является его субъект, какие способности, знания, ценност-

ные смыслы надлежит выработать человеку при освоении целостного образа мира.

Современная педагогическая концепция построена с ориентацией на человека, как знание, обеспечивающее развитие личности. Освоение не только и не столько научных знаний, но и их ценностно-смысловых основ позволяет реализовать воспитательные и развивающие функции обучения и формировать личность, познающую культурные ценности и себя в мире этих ценностей. Поэтому Н. Е. Щуркова [4] отмечает, что задача изучения «параграфа», «правила», «темы» заменяется постижением объективных закономерностей, формированием умения за отдельными явлениями и ситуациями находить общие внутренние причины. Если личность постигает научные категории, закономерности, систематизирует знания в целостное и подвижное образование, наполняя их личностным смыслом, то тогда многое в процессе обучения перестает быть проблематичным с точки зрения запоминания, усвоения, применения. В организуемой деятельности настойчиво отодвигается мотив отметки, и выдвигается на первый план мотив познавательный и мотив нравственный.

Гуманистически ориентированная педагогика охватывает сферы отношений между педагогом и учащимися. Гуманистическая педагогика открывает реальность культуры учебно-профессиональных отношений, возможность свободного умственного труда, интенсивного личностного развития. Естественно, в таких условиях диктат и насилие, бесспорно, лишены смысла и места. Воплощение идеи гуманизма в образовательной практике освобождает ребенка от страха перед учебным материалом, предстоящими усилиями, возможными неудачами. В основание взаимодействий заложены открытость, доброжелательность, обоюдное признание ценности друг друга.

Аксиологическая и гуманистическая направленность образования меняет привычные представления о его целях, содержании, методах и средствах. Рамки одной статьи не позволяют охарактеризовать все компоненты образовательного процесса, поэтому сфокусируем внимание лишь на двух существенных: цели и содержании образования.

Как следует из содержания нормативных документов, целеполагание в современных образовательных системах приобретает все более четко выраженный антропоцентрический (от греч. *anthropos* – человек) характер. Смысл образования в современных условиях видится в том, чтобы, опираясь на интересы ребенка, создать условия для его самоопределения, самореализации. Цель современного образования – развитие тех свойств и качеств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально ценную деятельность. Такая цель образования утверждает отношение к знаниям, умениям и навыкам как

средствам, необходимым для применения в жизни усваиваемой культуры, как средствам осознания Истины, Добра и Красоты, как средствам, обеспечивающим достижение полноценного личностного развития и развития индивидуальности.

К сожалению, в традиционной образовательной практике эффективность педагогической деятельности и образовательного учреждения никогда не измерялась показателями развития личности, а оценивалась (и нередко оценивается до сих пор) успеваемостью детей, их дисциплинированностью, результатами ЕГЭ, количеством побед на олимпиадах и конкурсах, количеством медалистов, поступаемостью в вузы. Что как раз указывает на существование и реализацию в педагогической практике совсем иных целей. При этом декларируемая цель становится мифом, выполняя декоративную функцию, а в реальной практике возникает «теневая педагогика» – принудительное обучение знаниям и умениям, директивная, безличностная педагогика. Поскольку педагогическая цель зачастую лишь декларируется, то педагоги нередко игнорируют цель как необходимый и значимый компонент их собственной деятельности и не видят ни практического, ни личностного смысла в работе над формулированием образовательных целей.

В аспекте проблемы целеполагания обучение важно рассматривать через совместную деятельность педагога и обучающихся, поскольку обучение предполагает взаимосвязь управляющей (профессиональной педагогической) деятельности педагога и учебно-познавательной деятельности ученика (учебно-профессиональной деятельности студента). В связи с этим образовательные цели следует рассматривать с позиций непосредственных двух субъектов процесса обучения – цели педагогов и цели учащихся. Согласованность и взаимообусловленность целей педагога и учащихся – одно из важных условий эффективности образовательного процесса.

Вспомним, что цель – исходный компонент любой, в том числе и учебной деятельности. А если в процессе обучения отсутствует самое главное – цель деятельности самого ученика, то, следовательно, процесс учения не может быть полноценным. Отметим, что дети, участвуя в образовательном процессе, ставят перед собой совершенно иные цели, нежели взрослые. Педагогическая цель, оглашаемая всему классу перед выполнением задания, нередко становится непривлекательной для учащихся, особенно в подростковом возрасте. Услышав из уст учителя цель предстоящей деятельности, то есть чужую цель, они тут же вспоминают о собственной субъектности. Поэтому отказ от предлагаемой учителем цели или выполнение задания с демонст-

рируемой неохотой (либо формально, либо даже с агрессией) является способом возвращения или обретения своей субъектной позиции.

Цель учебной деятельности не может возникнуть у ученика автоматически, как только прозвенит звонок, ее нельзя выучить и ответить. Поэтому цель изучения конкретной темы (раздела, учебного курса) обязательно должна быть определена и осознана учеником с помощью учителя. Если учащиеся осознанно участвуют в определении целей обучения, то, несомненно, возрастает продуктивность учебной деятельности, качество обучения и эффективность образовательного процесса.

Как известно, содержание образования определяет, что именно подлежит освоению и усвоению школьником (или студентом), что он в итоге присвоит, введет в структуру личностных ценностей как современный человек. Воплощение аксиологических и гуманистических основ в современной теории содержания образования позволяет рассматривать в качестве абсолютной ценности не отчужденные от личности знания, а самого человека: развитие его природных особенностей (здоровья, способности мыслить, чувствовать, действовать), его социальных свойств (быть гражданином, семьянином, тружеником) и свойств субъекта культуры (свободы, гуманности, духовности, творчества).

Если целью образования является развитие личности, то в его содержании должны быть заложены основы для становления личностных качеств и свойств. Чтобы общечеловеческие и культурные ценности обрели личностное значение для обучающегося, их формирование должно происходить на основе содержания образования, которое ценно своими культурными смыслами. Как справедливо отмечает В. И. Загвязинский [1], источником созидания личности служит мировая культура – духовная и материальная, отражающая всё богатство накопленного человечеством опыта. Задачи развития личности требуют, чтобы в процессе обучения человек овладел ведущими элементами этого опыта, включился в реальный процесс его воссоздания и приумножения, а выпускник средней и особенно высшей школы видел бы тенденции общественного прогресса, понимал бы ключевые идеи развития общества, овладел бы прогрессивными технологиями.

В. С. Леднёв [1] указывает, что в образовании личностно-ориентированного типа в зоне первичного внимания находится деятельность самого человека, его внутреннее образовательное «приращение» и развитие. Образование в этом случае – не столько передача ученику знаний, сколько «образовывание», проявление его в самом себе, формирование себя. А. В. Хуторской [3] уточняет, что традиционное содержание образования – знания, умения, навыки (внешнее содержание образования) – выполняет функцию внешней среды для

внутренних образовательных изменений, личностных новообразований ученика, составляющих внутреннее содержание образования.

Безусловно, учебный предмет должен быть адекватным отражением соответствующей науки, причем на современном уровне ее развития. Обзор современных школьных учебников по естественнонаучным дисциплинам позволяет сделать категоричный вывод о несоответствии их содержания предъявляемым требованиям. Так, мировые достижения и важные открытия в науке за последнее десятилетие (например, в области исследований стволовых клеток, клонирования, генетики, вирусологии и т.д.) даже не упоминаются в действующих учебниках.

В содержании учебных программ и соответствующих им учебных пособий непременно следует ориентироваться на обеспечение единства обучения и воспитания. Знания должны не просто запоминаться учащимися на определенное время, но могут быть изучены так, чтобы они вошли в систему его личностных убеждений и взглядов. В процессе обучения необходимо удовлетворять естественную потребность учащихся в эмоциональном насыщении, чтобы процесс учения вызывал у них всю гамму положительных эмоций и чувств – от преодоления трудностей, возникающих в этом процессе, от успехов в этом сложном деле, от познания нового и ощущения своего личностного роста. Кроме того, важно создавать условия для формирования у учащихся социальной активности, коммуникативных качеств, развития эмпатии и альтруизма. Следует помнить, что взаимодействия в процессе обучения во многом определяют как отношения школьников со взрослыми (учителями) и сверстниками, так и отношения к содержанию и процессу обучения. К сожалению, в подавляющем большинстве существующих ныне школьных учебников недооценивается воспитательная функция.

Очень важно представлять достижения в науке как результат духовной деятельности человека. Любая наука имеет гуманистические основы и выражает отношение человека к различным явлениям мира и областям человеческого знания. Например, в программу по химии включены такие аспекты содержания: «Д. И. Менделеев – патриот, гражданин, ученый. Научный подвиг Д. И. Менделеева. Значение периодического закона для понимания научной картины мира». В основном же имена крупных ученых упоминаются лишь в тех случаях, когда просто невозможно без этого обойтись: число Авогадро, уравнение Эйнштейна, колба Вюрца и т.д. Традиционные учебники переполнены готовыми формулировками и законами, требующими лишь запоминания, но в которых, по сути, нет человека. В результате чего

они ограничивают умственное развитие учащегося и превращают его запоминающее «устройство».

Кроме того, наука – это не только и не столько готовые выводы, это – процесс познавательной деятельности человека. Но в учебниках чаще всего изложение материала осуществляется в обратном порядке по отношению к процессу производства научных знаний: не с начала, а с конца, сразу с готовых выводов. Такая логика предъявления информации подавляет познавательный интерес, творческие качества, провоцирует умственный паразитизм и интеллектуальную лень. Чужие знания, даже если понятен их смысл, не становятся лично-значимыми.

Для обеспечения осознания учащимися социальной значимости и личностного смысла изучаемого и формирования ценностного отношения к конкретному содержанию учебные пособия должны содержать философские основания науки, раскрывать социальные и гносеологические факторы развития научного знания, раскрывать альтернативные подходы. Важно, чтобы школьник (и студент) сам осуществлял поиск истины, открытие истины и ее осознание. Поэтому современный учебник скорее должен стать не столько информатором, сколько интересным собеседником и организатором самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся. Но подавляющее большинство имеющих в распоряжении учителя учебников по естественно-научным дисциплинам не ориентируют учащихся на творческое отношение к учебному материалу и поэтому не позволяют подростку и юноше ясно представить себе процесс познания человеком природы, взаимодействие человека и природы, жизнь общества и свое место в ней.

В соответствии с современными целями образования и теорией содержания образования к современным учебникам предъявляются высокие требования. В связи с этим при создании учебников и пособий авторам рекомендуется:

- дать оценку историко-культурного развития проблемы;
- описать панораму эпохи, когда было сделано научное открытие;
- показать социальную обусловленность появления и решения научной проблемы;
- представить отношение современников, возможно, осветить научную полемику вокруг проблемы;
- «очеловечить» содержание учебников, охарактеризовать личность ученого, его индивидуальные качества;
- описать трудности исследования проблемы, способ открытия;
- раскрыть социальное значение этого научного явления для жизни людей;

- помочь школьнику осознать личностный смысл изучаемого научного закона;
- осуществлять межпредметные связи, например, учебники по естественно-научным дисциплинам смогут приобрести общественно значимый характер, благодаря реализации межпредметных связей с литературой, историей, социологией, психологией, философией;
- предлагать разные уровни познания материала, например, на узнавание и воспроизведение, на освоение способов деятельности и, наконец, на творческое решение проблемы;
- дополнять тексты каждого параграфа списком литературы (научной, популярной, художественной) для внеклассного чтения.

В соответствии с определением современных целей российского образования и принципами отбора и построения содержания образования современная дидактическая концепция ориентирована на применение адекватных форм и методов осуществления образовательного процесса – интерактивных форм и методов обучения.

Литература

1. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация [Текст] : учеб. пособие / В. И. Загвязинский. – М., 2006.
2. Современный словарь иностранных слов: Ок. 20000 слов. [Текст]. – СПб, 1994.
3. Хуторской, А. В. Современная дидактика [Текст] : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб., 2001.
4. Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика воспитания [Текст] : учеб. пособие / Н. Е. Щуркова. – М., 2005.

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВЕРЁВКИН М. С.

г. Новосибирск, Новосибирский государственный
педагогический университет

Стало общепринятым говорить о непрерывных преобразованиях в образовательной сфере. Между тем в последние годы явно выделилась тенденция строить образовательные реформы на базе экономических подходов. Это вполне понятно, поскольку система образования реализует свои цели и содержание в определенных социально-экономических условиях. Однако переоценка этого обстоятельства приводит к ярко выраженному «экономизму» в подходах к образова-

тельными реформам. Конечно, образовательную систему можно рассматривать как производственную отрасль, функционирующую и развивающуюся в условиях рыночных отношений и приносящую огромную прибыль.

Некоторые экономисты, придерживаясь подобных взглядов, например, рассматривают учительский труд как труд конвейерный, а стало быть – относительно дешевый. С этой точки зрения заработная плата в пять-шесть тысяч рублей – вполне достаточное вознаграждение, что, впрочем, не соответствует российским экономическим реалиям. Между тем, говоря об оценке промежуточных результатов модернизации системы общего образования, прежде всего, отмечают неэффективность ее деятельности с точки зрения использования соответствующей ресурсной базы, то есть, прежде всего, о слишком затратном финансовом механизме расходования бюджетных средств. Проще говоря, «ревизоры» системы образования подчеркивают: государство «вбрасывает» в образовательную сферу огромные средства, а результаты обучения не соответствуют ожидаемым запросам.

К столь резким оценкам состояния текущих дел в педагогической отрасли можно относиться по-разному. Можно их, конечно же, не замечать, успокаивая себя мыслью об известной позитивной консервативности системы образования. Можно занять активно-агрессивную позицию, ссылаясь на низкую заработную плату работников образования, недостаточную ресурсную поддержку отрасли со стороны самого государства и т.д. Можно, наконец, провести предварительный анализ результатов реформ в системе общего образования. Видимо, последний подход наиболее продуктивен, поскольку опирается на анализ институциональных отношений в образовательной сфере, а не на обычный односторонний анализ системного кризиса в образовании с точки зрения различных субъектов социальной действительности.

Как известно, основными направлениями реформирования общего образования были введение отраслевой системы оплаты труда, введение общественно-государственного управления и реструктуризация сети образовательных учреждений. В рамках данной статьи остановимся на характеристике первой проблемы.

Основные задачи введения отраслевой системы оплаты труда связаны с установлением зависимости величины заработной платы работников от результатов и качества труда; создание у руководителей и коллективов общеобразовательных учреждений мотивации и экономических стимулов к сокращению избыточного персонала; создание условий для обеспечения в общеобразовательных учреждениях оптимальной наполняемости классов, снижения неэффективной учеб-

ной нагрузки обучающихся; повышение уровня заработной платы работников. Были предложены следующие подходы к реализации поставленных задач:

- отказ от единой тарифной сетки;
- изменение структуры заработной платы, увеличение и более эффективное использование стимулирующей доли фонда оплаты труда;
- расширение самостоятельности образовательных учреждений в расходовании бюджетных средств;
- более широкое участие общественности в оценке труда учителя.

В частности, департамент образования администрации Новосибирской области взял на себя следующие обязательства:

- переход с 01.01.2008 всех общеобразовательных учреждений на отраслевую систему оплаты труда;
- рост абсолютного значения заработной платы учителей за счет введения новой системы оплаты труда по отношению к уровню 2007 года на 20 % ежегодно;
- увеличение фонда оплаты труда учителей в общем фонде оплаты труда работников общеобразовательных учреждений с 60,9 % в 2006 году до 70 % в 2009 году;
- увеличение доли стимулирующей части фонда оплаты труда до 30-40 % в 2009 году.

С какими же проблемами столкнулись образовательные учреждения при переходе на новую систему оплаты труда?

В новой системе оплаты труда фиксированные доплаты (проверка тетрадей, руководство школьными методическими объединениями и т.п.) включили в базовую часть оплаты труда педагогического персонала. Многие руководители образовательных учреждений при формировании тарификационного списка работников на новый учебный год при действующей системе единой тарифной сетки использовали вполне законную уловку для увеличения размера фонда оплаты труда и, стало быть, надтарифного фонда: распределение по возможности максимальной учебной нагрузки среди учителей более высокой квалификационной категории (высшей, первой) и дальнейшее перераспределение по приказу среди педагогов, имеющих более низкую квалификационную категорию (первая, вторая, без категории). Данный механизм давал действенную прибавку к фонду оплаты труда и увеличения надтарифного фонда за счет экономии ежемесячного фонда заработной платы до 40-50 % вместо 25 %, утвержденных нормативными документами. Руководители образовательных учреждений, шедшие по этому пути, столкнулись с первой проблемой при переходе на новую систему оплаты труда: как увеличить на 20 % заработную плату педагогов в новых социально-экономических условиях, ограни-

чивая размер надтарифного фонда 25 %? Решение этой проблемы заключалось в изменении соотношения базовой и стимулирующей частей фонда оплаты труда вместо 80 % к 20 % на 95 % к 5 %: средства, предназначенные для стимулирующих выплат направлялись на увеличение базовой и специальной частей фонда оплаты труда педагогов.

Введение новой системы оплаты труда естественным образом связано с проведением оптимизации штатного расписания образовательного учреждения (более точно говоря – с сокращением персонала). При этом возникает противоречие между сокращением издержек на заработную плату в одном секторе штатного расписания и необходимостью минимального обеспечения жизнедеятельности школы в целом. Дело в том, что по действующим нормативам базовый фонд оплаты труда составляет 80 %, стимулирующий фонд – 20 %, фонд оплаты труда учителей – не менее 68 % от базового фонда оплаты труда и не более 32 % на формирование штатной численности сотрудников из числа административно-хозяйственного, младшего обслуживающего и технического персонала.

Вызывает сомнения и сама идея нормативно-подушевого финансирования, особенно для школ с малочисленным контингентом учащихся. Речь в данном случае идет о судьбе сельской школы, эффективность работы которой не может ограничиваться чисто экономическими показателями, ибо она выполняет, прежде всего, социально-просветительские, культурные, демографические и инфраструктурно-государственные функции. А уж прямая зависимость между количеством учащихся в классе и качеством педагогического труда и вовсе отсутствует и потому количество учащихся не может быть однозначно связано с уровнем оплаты труда.

Состояние неопределенности, характерное для экономики переходного периода, нуждается в детальном анализе, причем не только на уровне научных дискуссий, но и на практическом уровне развития общеобразовательной школы. Нам необходимо понять: в чем сильные и слабые стороны рыночных отношений по сравнению с административно-командными, каковы возможные способы преодоления негативных последствий экономических реформ и т.д. Недооценка такого исследовательского и практического подходов не столь очевидна и может быть проиллюстрирована на примере деятельности Правительства РФ, отдающего много сил и средств на внедрение национальных проектов. Оставим в стороне вопросы необходимости этих проектов, поспешности их реализации, стремления получить быстрые результаты в условиях ограниченности ресурсов. Посмотрим лишь, как, например, согласуются национальные проекты «Образование» и «Развитие агропромышленного комплекса». В соответствии с первым проек-

том на закупку школьных автобусов в 2006 году из федерального бюджета выделен 1 млрд рублей; ожидалось, что к концу 2006 года для сельских школ с учетом софинансирования регионов будет выделено не менее 3500 автобусов.

Поставленные задачи были решены с перевыполнением и продолжены в последующие годы, но как это связано с национальным проектом «Развитие АПК»? Кто же будет в будущем развивать АПК в тех селах, откуда вывозятся школьники и закрываются школы под лозунгом реструктуризации образовательной сети? Если уж к образованию относиться с позиций только экономических (что едва ли допустимо), то где расчеты, что выгоднее: закупать автобусы (которые все равно будут разбиты через очень короткое время ввиду полного отсутствия дорог и запчастей) или направить деньги на поддержание и развитие сети малокомплектных школ? Реструктуризация образовательных учреждений, вообще-то понимаемая как одно из действенных средств развития образования в сельской местности, на деле превращается в ликвидацию нерентабельных производств (малокомплектных школ), но ведь речь в данном случае идет о системе образования, от которой во многом зависит решение всех других производственных проблем. И вообще, как оба эти проекта согласуются с установкой Президента России о решении демографической проблемы в стране (ведь кроме всего прочего, программа «Школьный автобус» может подорвать экономическую и социальную основу сельских семей, проживающих сейчас в «неперспективных» поселениях)?

Много слов сказано и учеными, и практиками о снижении качества российского образования. Конечно, в условиях ухудшения ресурсного обеспечения и «идеологической смуты» этот процесс был вполне прогнозируемым. С теоретической точки зрения и с точки зрения анализа практики рыночных отношений рынок образовательных услуг – это типичный рынок с асимметричной информацией, когда продавец осведомлен о качестве предоставляемых услуг лучше, чем покупатель. Исследователи подобных рынков – лауреаты Нобелевской премии по экономике Дж. Акерлоф, М. Спенс и Д. Стиглиц – показали, что в силу эффекта обратной селекции качество товаров и услуг на этих рынках со временем ухудшается и без принятия адекватных мер рынок рухнет. Они же предложили в качестве таких мер гарантии и репутацию. Думается, что в условиях современной России подобные механизмы снижения асимметрии рынка образовательных услуг неприемлемы. Остается одно: объективная, независимая процедура определения итоговых результатов обучения на различных его уровнях.

Анализ образовательной практики Запада показывает, что одна из основных проблем, осознанная и решенная в западной рыночной цивилизации, – проблема доверия. Однако доверие – не только следствие действия «невидимой руки рынка» (А. Смит), но и плод непрерывной борьбы человека с соблазном нарушить принятые (действующие) в данном социуме правила (законы). Давно известно: «доверяй, но проверяй!» (особенно это актуально опять же в России). Во всем мире доверие четко отличают от соблазна, обособив институт итоговой проверки знаний от института собственно обучения. По этому пути, будем надеяться, пойдет и Россия. Подобные надежды подкреплены созданием соответствующих институтов (Рособрнадзора, Федерального института педагогических измерений) и процедур (ЕГЭ, аттестации и аккредитации, общероссийской системы оценки качества образования – ОСОКО). Содержательные и формальные изменения в оценке результатов обучения на разных уровнях, конечно же, нуждаются в критическом осмыслении, но само стремление объективизировать мониторинг образования, создать независимый общественно-государственный механизм диагностики образовательных результатов заслуживает внимания и всяческого одобрения.

В то же время одна из центральных проблем, связанных с институтом проверки знаний, заключается, прежде всего, в целях и содержании контрольно-измерительных материалов. Как показывает анализ зарубежного опыта тестирования, существуют три группы принципиально разных тестов. Одна группа направлена на выявление знаний, другая – на способности и возможность дальнейшего обучения, третья – на оценку самого учебного заведения. В соответствии с этими целевыми установками составляются и применяются разные по содержанию измерительные материалы. В России, к сожалению, при проведении эксперимента по внедрению ЕГЭ попытались с помощью единообразных тестов решить сразу все эти три задачи. Этот просчет во многом объясняется тем, что при внедрении ЕГЭ реформаторы столкнулись с проблемой минимизации затрат, то есть с экономическим аспектом оценки результатов обучения. Мало кто обращает внимание на тот факт, что у государства не нашлось денег на проведение эксперимента по ЕГЭ (проект финансируется на деньги международного банка реконструкции и развития, хотя затраты вполне сопоставимы с масштабами решаемых задач).

Что касается качества тестовых заданий, то надо учитывать, что реальный педагогический процесс всегда ориентируется на систему внешнего контроля, а не на планируемые результаты, описываемые в стандартах и других нормативных документах. Проще говоря, учат и учатся тому, что будут спрашивать при итоговом контроле. Следова-

тельно, вопрос содержания и качества тестов становится одним из главных при проведении образовательных реформ, и его решение во многом зависит от величины и эффективности экономических ресурсов, направляемых на развитие института проверки знаний.

Многие теоретики и практики образования пока еще до конца не осознают, что главная проблема заключается в создании относительно самостоятельного института оценки результатов обучения. Все больше стран мира переходит на проверку компетенций специализированными учреждениями, имеющими лицензию, никакого отношения не имеющими к системе организации и предоставления образовательных услуг. И этот накопленный опыт в решении проблем, лежащих на этом пути, вполне пригодится России.

Сопоставление ситуации в нашей стране с другими государствами показывает отставание по масштабам практической работы в этом направлении, по финансированию научных исследований в области методик по проверке знаний, по числу публикаций, по подготовке тестологов в педагогических вузах, по уровню и качеству развития теории тестов, по технической и программно-вычислительной оснащенности тестового процесса.

Различие между подходами к тестированию проявляется в объекте рассмотрения. В нашей стране измеряется главным образом уровень знания того или иного предмета. В чем-то это уникальное явление для тестирования, хотя западному образованию это тоже свойственно. Однако там чаще всего проверяются не знания энциклопедического характера: фактов, имен, дат и т. п. Тестологов интересует, прежде всего, проверка обобщенных умений – компетенций, то есть целый комплекс умений, навыков решения практических задач и понимания конкретных проблем.

Индустрия разработки тестов в США, по российским меркам, огромна. Там имеется более четырех сотен независимых от государства фирм, осуществляющих разработку тестов. Эта новая самостоятельная услуга приносит все возрастающие доходы как самим фирмам, так и государству. Например, в Австралии доходы от этих услуг уже вышли на третье место в национальном бюджете.

Кажущаяся простота и возросший спрос на тесты в России породили множество некачественных материалов. Такая ситуация находится в противоречии с мировой тенденцией повышения эффективности образования на основе применения тестов и превращения самой образовательной деятельности в ведущую отрасль общественного производства.

Решение обозначенных проблем требует дальнейших теоретических исследований и осмысления образовательной практики.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ

ПЛЕНОВА Т. Ф.

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования

Многие ученые историю общества по типам собственности делят на три гигантские эпохи, в которых развитие общества определялось владением определенными типами собственности: в доиндустриальную – властью над земельными угодьями, в индустриальную – над фабриками, денежными вкладами и т.д. В современной постиндустриальной эпохе власть определяется владением информацией.

Современное поколение вынуждено жить в информационном океане. Если в 70-х гг. 20 века отмечалось, что удвоение объема информации происходит каждые 40 лет, то на современном этапе аналогичный прирост информации происходит каждые 20 месяцев.

Рост объема знаний и трудности, связанные с их освоением породили идею «сатурации» – перенасыщение знаниями. Укажем на последствия подобной информационной перегрузки:

- человек не воспринимает часть информации, что дает обратное представление о фактах, а отсюда ошибочность в принятии решений разного уровня;
- человек воспринимает и перерабатывает нужную информацию, но с опозданием по времени;
- человек отказывается от приема информации.

Очевидным является, что неполная информация, ее блокировка может вызвать определенные последствия, влияющие на показатели работы. Вследствие этого, формирование высокой информационной культуры, позволяющей вырабатывать рациональные приемы управления информацией, является актуальной.

Самое сложное из умений в работе с информацией – выделять в ней главное, наиболее существенное. Выработка этого умения представляет одну из наиболее трудных дидактических задач.

Один из подходов [1] в решении этого вопроса основан на структурном анализе предметной области, и сводится к выделению ее основных структурных элементов, определяющих специфику содержания. Возьмем для примера естественнонаучную область. Содержание этой области составляет изучение явлений и свойств тел, вещества, физических законов и теорий, а также приборов. Перечисленный круг вопросов представляет собой основные структурные элементы курса. Каждый элемент, в свою очередь, имеет свои, характерные для

него компоненты, определяющие его микроструктуру. Основные структурные элементы курса представлены на схеме.



Схема 1. Основные структурные элементы естественных наук

Однако данный подход требует дальнейшей конкретизации, связанной с умением как выделять эти элементы, так и раскрывать их содержание. В этом случае помощь в формировании умения выделять главное помогут вопросы к тексту. Являясь объектом активной ориентировки, они выполняют роль опорных пунктов.

Раскрытие же микроструктуры отдельных понятий может осуществляться при помощи соответствующих алгоритмов – обобщенных планов. В качестве примера приведем планы описания структурных элементов естественно-научного знания, разработанных А. В. Усовой.

План описания явления:

1. Внешние признаки явления.
2. Условия, при которых протекает явление.
3. Сущность явления и его объяснение на основе современных научных теорий.
4. Определение явления.
5. Величины, характеризующие явление.
6. Использование явлений на практике.
7. Способы предупреждения вредного воздействия явления на человека и окружающую среду.

Поиск оснований для классификации и планов описания структурных элементов наблюдается и в области общественных наук. В работе В. Лысенко [2] обосновывает необходимость введения в образовательный процесс эпистем – явлений, концентрирующих в себе ко-

лоссальные в количественном и качественном отношениях усилия человечества, содержащие нехватную и непосильную единичному человеческому разуму программу развития. Примерами эпистем могут служить такие понятия как город, война. В работе намечен общий принцип классификации и подбора эпистем, способными стать системообразующими элементами содержания образования, и предложены планы анализа некоторых из них.

Применение подобных алгоритмических предписаний помогает кратчайшим путем находить верные решения определенного круга познавательных задач, и способствует обучению способам рациональных умственных действий.

Необходимым условием выделения основных структурных элементов является умение отличать их друг от друга, то есть способность отличить явление от свойства, теорию от закона и т. п. Это становится возможным, если сформирован навык определения понятий: закон – это ..., теория – это ... и т. д.

Чаще всего определение понятия осуществляется на основе выделения родового признака, то есть общего для определенного множества предметов и видового, то есть отличительного признака. Родовые и видовые признаки понятия обычно называются существенными, так как они выражают то главное, что мы выражаем с помощью понятия. Результат анализа понятия, то есть выделения существенных признаков З. И. Иванова [3] предлагает оформлять в виде таблицы:

Таблица 1

Родовое понятие	Исходное понятие	Видовое понятие
	Газ	
	Излучение	
Прибор	Барометр	предназначен для измерения атмосферного давления

Анализ такой таблицы позволяет не только определять понятие: барометр – прибор, предназначенный для измерения атмосферного давления, но и устанавливать связи и отношения определяемого понятия с другими, родственными и близкими по смыслу, определять место и назначение данного понятия в системе соответствующих знаний.

Таким образом, ответы на вопросы к тексту, описание структурных единиц знания по обобщенным планам и работа с определениями понятий способствуют формированию умения выделять главное в потоке информации.

Однако количество полезной информации превосходит объективные возможности ее восприятия человеком: ежедневно, по конкретному узкоспециализированному направлению печатается 1600

страниц [4]. В связи с этим возникает противоречие между количеством информации, необходимой для усвоения и возможностями человека для ее освоения. Пропускные физиологические способности человека ограничены. Максимальная скорость восприятия информации для человека составляет 8 единиц в секунду. Оптимальным для передачи текстового материала, считается 103 слова в минуту. С другой стороны, особенности памяти таковы, что человек нормальных способностей может запомнить и воспроизвести с одного предъявления примерно 7 не связанных между собой слов, звуков и т.п.

Для разрешения выше обозначенного противоречия обратимся к закономерностям переработки информации. Во-первых, мозг человека перерабатывает информацию этажной системой кодов (код звуков и знаков – код слов – код фраз – код смысла). Значительная доля информации перерабатывается на нижних кодах, то есть на уровне первой сигнальной системы. Следовательно, для переработки информации необходимо использовать ресурсы произвольного запоминания (непреднамеренная память), то есть возможности первой сигнальной системы. Во-вторых, с помощью органов зрения и соответствующих центров мозга человек перерабатывает в 100 раз больше информации, чем с помощью органов слуха и соответствующих центров мозга.

Таким образом, человеческая память способна осваивать огромную массу информации, если только она соответствующим образом организована. Согласно обоснованной экспериментально гипотезе американского психолога А. Миллера, объем памяти меняется в зависимости от количества информации, приходящегося на единицу запоминаемого материала. В связи с этим, одним из путей решения выше обозначенного противоречия – это повышение емкости самой информации, изменив способ ее представления. Вследствие этого появляются таблицы, схемы, опорные конспекты и другие средства предъявления материала, которые помогают увидеть ведущие понятия, идеи, законы, причинно-следственные связи.

Хранение данных в форме таблиц существенно облегчает анализ этих данных и позволяет извлекать из них необходимую информацию:

- получать сведения об индивидуальных особенностях каждого заявленного в таблице объекта;
- осуществлять качественный и количественный анализ характеристик и свойств объектов, сравнивая их значения;
- ставить вопрос о причинах наличия данной качественной и количественной характеристики.

Сравнение данных отдельных строк и столбцов таблицы дает новое знание о качественных и количественных характеристиках изучаемых объектов:

- позволяет подразделять их на отдельные группы, классифицировать;
- выявляет закономерности в плавном или скачкообразном изменении их основных свойств;
- выделяет граничные значения характеристик объектов;
- фиксирует взаимное влияние характеристик.

Посредством классификационных схем выражаются отношения подчинения: прямой и обратной связи между видовыми и родовыми понятиями, и соподчинения: взаимной связи между видовыми понятиями отдельного рода. В простых схемах классификация объектов производится по одному существенному признаку. Сложные схемы отражают последовательную классификацию объектов по ряду соподчиненных признаков.

В качестве основания для классификации объектов и явлений природы могут выступать их фундаментальные физические характеристики (масса, размеры и т. д.), структура и характер процессов, обеспечивающий их возникновение, существование и развитие. В качестве главного основания для единой классификации систем объектов может служить уровень сложности их организации, определяемый богатством видового состава, численностью и характером взаимодействия объектов, формирующих структуру данного объекта.

По горизонтальному расположению элементов схемы можно судить о количестве объектов каждого вида в пределах данного рода, их общих и индивидуальных характеристиках. Это позволяет формулировать определение понятия путем перечисления его свойств. Название совокупности описанных в схеме объектов выявляет родовой признак, содержание соответствующих ячеек выявляет видовые отличия.

По вертикали схемы производится сравнение соответствующих родовых характеристик объектов. Эти действия позволяют формулировать определения понятий на основе суммирования данных, содержащихся в ячейках данной схемы.

Сравнение данных отдельных иерархических уровней и подуровней схемы дает новое знание о качественных и количественных характеристиках изучаемых объектов.

Особенностью восприятия схем заключается в том, что объектом анализа являются не только элементы схемы, но и связи между ними. Расширение и углубление связей между понятиями способствует их конкретизации.

Под опорным конспектом будем понимать особый вид графической наглядности, представляющий собой конспективное схематическое изображение, которое отражает основные единицы содержания учебного материала. Укажем основные требования к отображению

содержания в опорном конспекте – это: лаконичность, структурированность, динамичность, образность, многоуровневость, доходчивость, воспроизводимость.

Средствами выражения опорных конспектов являются: рисунки, схемы, графики, буквы, слова, цвет, форма и др. Использование знаков и символов для построения конспектов позволяет генерализировать учебный материал.

Конечной целью применения разнообразных форм структурирования информации становится целенаправленное развитие умений по самостоятельному составлению различных вербально-символических графических форм ее выражения.

Примеры предельно информативных отображений из истории науки, такие как таблица химических элементов, древо эволюции животного мира, цепочки генетических кодов и др. не только визуализируют объекты. Фиксация множественных связей в совокупности элементов позволяет прогнозировать познаваемые объекты.

Визуализация информации позволит значительно сократить время ее усвоения, так как информация в этом случае воспринимается сразу и целиком, как образ. Приоритет изображения определяется следующими моментами:

- изображение динамичнее слова, компактнее текста. Изображение синкретично отображает объект, способно мгновенно раскрыть воспринимающему структуру объекта;

- изображение позволяет диагностировать объект, показать неявные связи в нем, предсказать свойства объекта, выявить тенденции его поведения во времени и пространстве;

- изображение интернационально и органично для восприятия человеком [5].

Если человек способен воспринимать образ как средство передачи любой информации, то информационный анализ становится нелинейным, соответствующим современному сетевому информационному взаимодействию. В результате человек как субъект познания сможет отображать знание об объектах в виде их образов, что является качественно иной формой свертывания и представления информации.

Литература

1. Усова, А. В. Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе [Текст] / А. В. Усова, З. А. Вологодская. – М. : Просвещение, 1981. – 158 с.

2. Лысенко, В. Философию и практику глобального образования – российской школе [Текст] / В. Лысенко // Народное образование. – 1994, № 9-10. – 10-16 с.

3. Иванова, З. И. Тетрадь для самостоятельных работ с естественно-научными понятиями [Текст] / З. И. Иванова. – Саратов : изд-во Сарат. ун-та, 1997. – 32 с.

4. Сухотин, А. К. Наука и информация [Текст] / А. К. Сухотин. – М. : Политиздат, 1971. – 127 с.

5. Гордукалова, Г. Ф. Визуализация знания [Текст] / Г. Ф. Гордукалова // Зеркало. – 2001, № 7. – С. 28-31.

РАЗДЕЛ 2

Дополнительное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ

ЛАРИНА Е. Н.

г. Оренбург, Оренбургский государственный аграрный университет

На современном этапе развития общества возрастающая значимость образования взрослых признается большинством ученых-исследователей и педагогов-практиков. Характерная тенденция в образовании взрослых – его усиливающееся содержательное и организационное обособление, выраженное в расширении сети учреждений, предназначенных исключительно для взрослого населения, в увеличивающемся многообразии предлагаемых ими программ. Главной сегодняшней задачей стало производство компетентных людей – таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни.

Среди прочих немаловажных особенностей взрослого как субъекта обучения (обладание богатым жизненным опытом, мотивированность на обучение, практическая направленность и др.) особое внимание следует уделить тому, что обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе обучения. Взрослый обучающийся стремится к самореализации, самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым. Задача преподавателя сводится к тому, чтобы поощрять и поддерживать стремление взрослого к самоуправлению, оказывать помощь обучающемуся в определении параметров обучения и поиске информации. Основной характеристикой процесса обучения стано-

вится процесс самостоятельного поиска знаний, умений, навыков и качеств.

Все вышесказанное имеет непосредственное отношение к преподавателю высшей школы, более того специфика профессиональной деятельности предъявляет повышенные требования к способности педагога к саморазвитию. Только саморазвивающийся педагог может развивать в студентах потребность и способность к самообучению и саморазвитию.

Обладая обширными разносторонними знаниями, богатым жизненным и педагогическим опытом, преподаватели высшей школы, не имеющие специального педагогического образования, затрудняются в осмыслении и систематизации своего педагогического опыта, в выстраивании позитивной Я-концепции, в разработке и реализации целостной детальной программы профессионального и личностного саморазвития. Эти затруднения нуждаются в особом внимании.

В рамках программы переподготовки преподавателей высшей школы по специальности «Психология и педагогика аграрного образования» в нашем университете наряду с другими учебными дисциплинами большое внимание уделяется формированию способности слушателей к саморазвитию. Эта задача решается в процессе психолого-педагогического практикума.

Цель практикума – развитие всех подструктур профессионального самосознания преподавателя: когнитивной (уточнение, конкретизация и расширение системы знаний о себе, своего Я-образа как личности и профессионала), аффективной (выработка позитивного самоотношения, адекватное оценивание своих возможностей и потенциалов) и поведенческой (закрепление собственной Я-концепции в конкретных ситуациях общения и взаимодействия, отработка навыков эффективной саморегуляции); разработка и реализация программы профессионального и личностного саморазвития.

Содержательно психолого-педагогический практикум представлен тремя блоками – рефлексивный тренинг, тренинг самоуправления, тренинг саморазвития.

Рефлексивный тренинг направлен на развитие когнитивной и аффективной подструктур профессионального самосознания, выявление уровня самореализации в профессии, определение ресурса для расширения самореализации. Проведение данного тренинга предполагает: осознание участниками своих личностных особенностей, оказывающих влияние на профессиональную деятельность (направленность личности, профессионально важные личностные качества, самооценка); осознание участниками себя в системе профессионального взаимодействия (владение навыками вербального и невербального обще-

ния, «Я-высказывания», партнерское, конструктивное взаимодействие, поведение в конфликте); осознание участниками себя в системе профессиональной деятельности (мотивация к профессии, стиль педагогической деятельности, педагогические способности, профессиональная компетентность).

Тренинг самоуправления развивает умение управлять собой, своими эмоциями, своим временем. При реализации данного тренинга основное внимание уделяется следующим моментам: знакомство с ненасильственной парадигмой управления собой, развитие умений самомотивации, целеполагания; основы таймменеджмента (эффективное планирование и управление собственным временем, хронометраж, анализ промежуточных и итоговых результатов за определенный временной промежуток, выявление «поглотителей времени»); эмоциональная саморегуляция в процессе деятельности, приемы активизации и расслабления, профилактика профессионального сгорания.

Тренинг саморазвития является логическим завершением данной программы. Его цели – принятие участниками на себя ответственности за собственное развитие, определение и нейтрализация барьеров саморазвития, овладение умением саморазвития. Основными содержательными составляющими данного тренинга являются: метафора самоизменения (выявление стратегии и субъекта саморазвития); барьеры роста (определение факторов, влияющих на саморазвитие, нейтрализация защитных механизмов, нахождение потенциала профессионального и личностного саморазвития); разработка и реализация программы саморазвития.

Анализируя опыт проведения данного психолого-педагогического практикума, рекомендуем перед началом работы подробно изучить мотивацию участников. Как правило, преподаватели достаточно сильно мотивированы на работу над собой, но их мотивация носит индивидуально обусловленное качественное своеобразие. Так, например, мотивом профессионального самопознания может быть интерес к себе, стремлением разобраться в своих сильных и слабых качествах как профессионала, расширить знания о собственной личности.

Во-вторых, необходимость в самопознании возникает, когда педагог обнаруживает дисбаланс между своим трудом и его результатами, что также стимулирует процесс познания себя. Например, плохая успеваемость студентов заставляет преподавателя задуматься о том, что его поведение и методика преподавания приводят к неудовлетворительным результатам. Изучение себя и обнаружение причин дисбаланса дают возможность устранить недостатки в деятельности, поведении и взаимодействии; восстановить равновесие между собой

и окружающими; ликвидировать отрицательные эмоциональные переживания, которые сопутствовали дисбалансу.

В-третьих, самопознание активизируется в результате критических замечаний со стороны администрации, коллег, студентов. Реакция на критику может быть деструктивной (критика отвергается, сопровождаясь обидами, желанием отомстить) и конструктивной (отвергается только то, что, по мнению преподавателя, не соответствует реальному положению дел, и принимаются, признаются некоторые недостатки и недоработки). Конструктивный подход побуждает к самопознанию и оценке собственной деятельности.

В качестве стимулов самопознания могут выступать мотивы профессионального саморазвития. В этом случае преподаватель целенаправленно познает себя для того, чтобы существенно улучшить свою деятельность, добиться в своем труде более значимых результатов. Если мотивы самосовершенствования начинают играть доминирующую роль, то самопознание наполняется глубоким смыслом, связанным с осознанием необходимости личностного роста.

Средства профессионального самопознания определяются характером педагогического труда.

Анализ собственной деятельности, общения и личности – это ведущее средство, которое педагог практически использует ежедневно, оценивая то, как ему удалось провести занятие, свои достижения и недостатки, эмоциональное состояние, уровень своей уверенности и многое другое. К сожалению, обнаружение недостатков и конфликтов далеко не всегда соотносится с собственной личностью. Немало примеров, когда ответственность за промахи, конфликты возлагается не на себя, а на других людей или обстоятельства. Такая позиция не стимулирует самопознание, а тормозит его, являясь защитной реакцией личности.

Сравнение себя с некоторой нормативной моделью педагога или идеалом, а также с конкретными людьми, занимающимися педагогической деятельностью. Если в ходе сравнения делаются выводы в пользу близости своей личности идеальному образу, то педагог испытывает удовлетворение, у него повышаются самоуважение и уровень самопринятия. В противном случае актуализируются две тенденции: либо снижение самоуважения и возрастание неудовлетворенности, которые не сопровождаются стремлением к самосовершенствованию; либо на фоне принятия себя развиваются мотивы профессионального саморазвития.

Оценка личности педагога и его деятельности другими людьми. Педагогическая деятельность, как никакая другая, подвержена постоянному оцениванию. Преподаватели часто дают открытые за-

нения, проводятся различного рода проверки. Кроме того, преподаватель постоянно получает обратную связь от студентов в виде реакций интереса, увлеченности, результативности. Критика может оказаться стимулом к самопознанию и саморазвитию, но может оказать и обратное влияние, основанное на активизации защитных механизмов.

На основе результатов самопознания каждый участник разрабатывает индивидуальную программу саморазвития, их содержание будет определять выбор приоритетных целей организации психолого-педагогической поддержки, тем не менее, можно выделить наиболее часто встречающиеся, типичные затруднения, испытываемые преподавателями в процессе профессиональной деятельности:

- неуверенность в себе, повышенная тревожность, низкий уровень самопринятия, отсутствие чувства идентичности с собой (для данной группы задача состоит в овладении навыками саморегуляции);

- неумение правильно и оптимально решать каждодневные педагогические задачи (необходимо развивать педагогическое мышление, креативность, рефлексивные механизмы);

- неспособность самостоятельно переориентироваться с дисциплинарной на личностную модель взаимодействия со студентами (работу необходимо вести в направлении формирования позитивного отношения ко всем участникам педагогического процесса, создать условия для преодоления стереотипов, педагогического эгоцентризма, помочь овладеть методами конструктивного взаимодействия);

- объективно низкий уровень развития педагогических способностей обуславливает постановку задач по их развитию.

Эти и множество других проблем и затруднений в профессиональной деятельности преподаватели смогут в дальнейшем диагностировать и преодолевать самостоятельно, овладев с помощью психолога способностью к саморазвитию.

Современной психологической науке известны следующие средства саморазвития: самостимулирование – это процесс, в результате которого личность самостоятельно определяет себе мотивы для занятия самовоспитанием; самопрограммирование – создание собственной программы саморазвития и на ее основе конкретного плана: что необходимо сделать, в какой последовательности и в течение какого времени, чтобы добиться результатов; самообязательство – признание необходимости выполнения программы саморазвития, усиление мотивации, твердое намерение выполнить задуманное; приемы осуществления программы: самоинструментирование по поводу кон-

кретной предстоящей деятельности; самонаблюдение за осуществлением задуманного; самоанализ и самоконтроль, которые в своей совокупности позволяют вносить необходимые коррективы как в ход самой деятельности, так и в программу саморазвития в дальнейшем; анализ достигнутого за день, за неделю, за год, за более продолжительный промежуток времени. Не смотря на кажущуюся простоту, общеизвестность и общедоступность этих средств, для овладения ими необходимо провести огромную работу. Наиболее эффективной в этом плане мы считаем групповую работу в форме тренинга.

Следует заметить, что тренинговая работа является для преподавателей непривычной, часто вызывает негативные эмоции и активизацию защитных механизмов. В силу чего особое внимание необходимо уделить подготовке слушателей к подобной работе (подробное объяснение ее целей, особенностей, процедуры проведения, механизмов действия) а также процессам групповой динамики в тренинге (формированию психологической атмосферы, безоценочности восприятия членами группы друг друга и суждений, сплоченности группы, ее ценностно-ориентационного единства). Полезно отдельное занятие посвятить изучению барьеров саморазвития, средств и методов их преодоления.

Барьеры саморазвития могут быть внешними и внутренними, обусловленными объективными и субъективными факторами.

Внешние объективные барьеры это: несоответствие заработной платы потребностям человека (преподаватель работает в силу сложившихся обстоятельств, но как только он находит более высокооплачиваемую работу, то уходит из учебного заведения); нехватка времени (большая семья, необходимость заботиться о своих детях и родственниках, загруженность на работе не оставляют времени и возможности для саморазвития); плохое состояние здоровья (необходимость поддерживать его блокируют профессиональный рост). Полностью устранить внешние объективные барьеры затруднительно в силу их особенности. Работу здесь необходимо проводить в направлении снижения значимости данных барьеров для конкретного человека.

Внешние субъективные барьеры возникают в силу отсутствия поддержки со стороны администрации. Некоторым руководителям не нужны творческие, саморазвивающиеся преподаватели так как ими сложно управлять, и в учебном заведении намеренно не создаются благоприятные условия для саморазвития педагогов. Блокировать стремление конкретного преподавателя к саморазвитию могут враждебность, зависть и давление со стороны коллег, постоянные межличностные конфликты. Разрешение данной ситуации также напрямую

зависит от администрации учебного заведения, проводимой ею кадровой политики.

Внутренние объективные барьеры характеризуют отсутствие потребности в саморазвитии и несформированность способности к данной деятельности. Отсутствие потребности в саморазвитии среди преподавателей встречается очень редко и связано, как правило, с профессиональной непригодностью личности. А вот способность к саморазвитию как к целенаправленной и осознанной деятельности нуждается, как мы уже отмечали, в формировании.

Внутренние субъективные барьеры связаны с качествами характера и особенностями личности преподавателя. Педагогу могут мешать собственная инертность, лень, неспособность и нежелание мобилизовать себя; разочарование, неудовлетворенность в профессии; завышенная самооценка, излишняя самоуверенность; консерватизм, отрицательное отношение к новому, нарушающему привычный уклад жизни. Данные качества обнаруживают себя в процессе работы, проявляются в высказываниях, отношении и поведении преподавателя. Они достаточно быстро становятся очевидными для окружающих, но самому человеку осознать и принять их бывает довольно сложно. Здесь необходима очень грамотная, тактичная, психологическая помощь по самопознанию и самопринятию. Такая помощь может быть организована в виде безоценочной обратной связи от ведущего и членов тренинговой группы.

Очень большое влияние на формирование способности преподавателя к саморазвитию оказывает характер управления в учебном заведении вообще, и управления развитием преподавателей в частности. Оно не должно носить характер административного принуждения. Управление не самоцель, а опосредующее звено, реализующее функцию регуляции проявления педагогом такой способности к самореализации, которая будет, в свою очередь, способствовать максимальному раскрытию возможностей каждого студента. Важную роль играет передача педагогу полномочий и расширение его функций как субъекта, организующего собственное развитие. Своеобразие процесса управления развитием состоит в возможности проявления педагогом избирательности в отношении управления. Это становится возможным, если организовать непосредственное участие педагога в управленческих мероприятиях, направленных на его развитие, что стирает грань между развитием, обусловленным извне, и саморазвитием. В этом случае даже неудача рождает познавательную проблему, вызывая исследовательскую активность в виде конструирования нового содержания субъектного опыта самоорганизации.

Процесс овладения способностью к саморазвитию сопровождаются два рода изменений. Первичными являются изменения в самочувствии преподавателя. Появляются бодрость, энергичность и заинтересованность, снижаются тревожность и утомляемость за счет более грамотного распределения времени и ресурсов, а так же отработки энергозатратных отрицательных эмоций. Повышается удовлетворенность профессией, так как преподаватель начинает понимать, как наиболее полно реализовать в ней свои потребности и свой потенциал. Педагог учится видеть результаты своего труда, и эти результаты объективно становятся лучше, а неудачи выступают стимулом к развитию. Преобладают позитивные эмоции, ощущение перспективы и движения.

Параллельно происходят изменения не рефлекслируемые самим субъектом, но очевидные для окружающих. Это, прежде всего, изменение отношения к себе, к окружающим, к профессии и к обучению. Поведение преподавателя становится более уверенным и спонтанным, он начинает проявлять инициативу на других занятиях в курсе переподготовки, грамотно и четко формулировать запрос, появляется выраженная избирательность в освоении содержания многих дисциплин. Коллеги отмечают снижение раздражительности, так как чисто эмоциональная реакция на стрессовые факторы заменяется анализом ситуации и своего состояния. Студенты видят перенос внимания педагога с содержания преподаваемой дисциплины на процесс взаимодействия.

Таким образом, формирование способности к саморазвитию оказывает влияние на все сферы сознания и деятельности преподавателя и открывает существенные перспективы совершенствования системы переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ПЕДАГОГА

КОСТЮЧЕНКОВА О. Е.

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

В процессе профессиональной деятельности профессиональное самосознание педагога и его Я-концепция насыщаются особым профессиональным содержанием, формируется область профессионального самосознания и Я-концепции. Анализ литературы по проблеме

развития личности педагога показывает, что можно выделить три основных направления исследований, лежащих в основе изучения Я-концепции учителя.

Описательная составляющая образа Я учителя как предмет исследований в анализируемых нами работах не рассматривалась. Но подходы, ракурсы, аспекты этой проблемы представлены в работах по изучению таких понятий как педагогические способности, профессионально важные качества, личностные потенциалы учителя. Под педагогическими способностями чаще всего понимают черты и свойства личности учителя, которые позволяют ему быть успешным в профессиональной деятельности. В исследовательских работах по психологии учителя анализируются многие профессионально важные свойства личности учителя: любовь к детям, дидактические способности коммуникативные умения и навыки, стрессоустойчивость и характер эмоциональной экспрессии, интеллектуальный потенциал, критичность мышления. С одной стороны, педагогические способности признаются как характеристики личности учителя, однако практически рассматриваются как совокупность знаний, умений и навыков, которыми должен владеть учитель.

Таким образом, акцентируется внимание на функционально-ролевом аспекте деятельности учителя, основное внимание уделяется технологии учительского труда.

Однако в современной культурно-образовательной ситуации для успешной деятельности учителя важной оказывается зависимость между технологическими аспектами деятельности и ее мотивационно-смысловыми параметрами. Отражая различные аспекты педагогического труда, разнообразные перечни профессионально-важных качеств учителя, обеспечивающих успешность его деятельности, не отвечают на вопрос о том, что лежит в основе педагогических способностей, какие свойства личности являются интегрирующими, что является факторами, мотивирующими учителя раскрывать и реализовывать свой потенциал. По мнению Т. И. Артемьевой [1], все перечисленные способности рядоположены, их иерархическая структура не определяется. Кроме того, в работе Е. Н. Волковой [3], показано, что для успешного освоения деятельности важен не столько уровень выраженности качеств, сколько характер связи между ними. Так, внутренне не противоречивое сочетание профессионально важных качеств повышает эффективность деятельности, а антагонистический характер связей приводит к тому, что развитие одних качеств ведет к деградации других. Характер же связей качеств определяет смысловая наполненность всей жизни учителя, структура ценностных ориентации педагога. Экспериментальное исследование образа Я учителя, проведен-

ные Е. Н. Волковой [3], показывают, что учитель ищет ответ на вопрос о смысле учительства и смысле своего существования в профессии, однако этот поиск для 80 % педагогов не предполагает, не учитывает ученика как равноценного, равноправного участника образовательного процесса [3]. Активность профессионального сознания учителя разворачивается в поле «Я сам», но не в поле «Я и мой ученик». Это приводит к размытому, слабо-структурированному образу Я глазами учеников, к потере ощущения взаимосвязи и взаимозависимости изменений учителя и ученика.

И. В. Вачков [2], в своем исследовании также обнаружил такие особенности образа Я учителя, как слабая структурированность системных качеств, расплывчатость, не дифференцируемость ряда собственных характеристик, абстрактная неопределенность образа Я-идеальное.

Проблема эмоциональных предпочтений, особенности самооценки профессиональных качеств исследуются в работах И. В. Вачкова, Е. Н. Волковой, Л. М. Митиной, А. К. Марковой [2, 3, 4, 5]. Аффективная составляющая профессиональной Я-концепции учителя включает в себя самоотношение, сопряженное с самооценкой профессиональных качеств. Эта составляющая Я-концепции учителя достаточно подробно анализируется в работе Л. М. Митиной. Автор подчеркивает значимость самооценки учителя для личностного развития ученика и самого учителя, при этом для учителя важна адекватная, позитивная самооценка. Автор полагает важным выраженную готовность учителя принимать себя и других, позитивное самоотношение, отсутствие тревоги и неуверенности в себе. Такой учитель, по мнению Л. М. Митиной [5], считает себя способным справляться с различными жизненными и профессиональными ситуациями, может достигать успеха, дети в большей степени принимают такого учителя.

Экспериментальные исследования Е. Н. Волковой [3], по анализу аффективной составляющей профессиональной Я-концепции учителя позволяют говорить, что в основном (более 70 %) учителя относятся к себе позитивно. Сам для себя учитель выглядит весьма привлекательно. Это эмоциональное предпочтение себя в образовательном пространстве является, однако, не столь очевидным. Ряд исследований особенностей эмоциональной сферы педагогов указывают на негативные переживания учителя, связанные с его личностью. Результаты исследования Е. Н. Волковой [3], показывают, что в отношении учителя к себе обнаруживается самый большой разброс значений (от негативного отношения к себе до практически полного удовлетворения собой). Это указывает на потенциально высокую аффективную заряженность конструкта «Я сам» для учителя. Кроме того, в исследо-

вании выявлено когнитивное и эмоциональное расхождение в оценке себя, которое может породить агрессивное или неуверенное поведение педагога в отношении к детям.

В исследовании И. В. Вачкова [2] также выявились высокий уровень тревожности учителей и внутренняя конфликтность в аффективной сфере.

В связи с тем что предметом нашего исследования является профессиональное самосознание учителя и его профессиональный образ Я, нам представляется важным не только анализ отношения учителя к себе, но и анализ его отношения к другим участникам образовательного процесса и выявление взаимосвязей между этими параметрами. Интерес для нашего исследования представляет работа Е. Н. Волковой [2] по изучению эмоциональных предпочтений педагога. Основываясь на работах, в которых рассматривается тип личностной центрации педагога, была изучена эмоциональная привлекательность компонентов педагогической деятельности. Анализ результатов показывает, что наиболее привлекательными в педагогическом процессе являются предмет преподавания и сам учитель. Привлекательность предмета преподавания часто является ведущим мотивом выбора профессии учителя и для нашей школы типично, когда средства обучения и воспитания у учителя в процессе деятельности выдвигаются на первый план, заслоняют учащихся. Когда в работе с выпускниками педагогического университета их просили продолжить предложение «Хороший учитель – это ...», в 82 % случаев было получено продолжение «... – это хороший методист». Факторный анализ результатов показал, что можно говорить о существовании целостного комплекса отношений «учитель – ученик – предмет – коллеги» в образовательном процессе, который, вероятно, определяет содержание отношений к другим компонентам образовательной системы. Правда, небезынтересен тот факт, что в 50 % случаев (ответы респондентов) в комплексе отношений «учитель – ученик – предмет – коллеги» пропускается звено «ученик».

Рассматривая эффективность профессиональных коммуникаций, на наш взгляд, важно отметить, что в различных парадигмах образования и в связанных с ними стратегиях воздействия педагога на учащихся, эта эффективность оценивается по-разному. Для учителя, тяготеющего к объектной парадигме и реализующего в своей профессиональной деятельности императивную стратегию, эффективность профессиональной коммуникации связана с реализацией функции контроля поведения и установки другого человека, с их подкреплением и направлением в нужное русло.

Для учителя, принимающего акциональную парадигму и реализующего манипулятивную стратегию, эффективность профессиональ-

ной коммуникации может быть связана с решением проблем адаптации учеников к требованиям социальной или производственной роли, нормы которой задаются учителем.

Учитель, разделяющий субъектную парадигму и реализующий диалогическую стратегию воздействия на ученика, эффективность профессиональной коммуникации связывает с взаимодействием, которое ведет к взаимораскрытию и взаиморазвитию субъектов педагогической деятельности, с взаимодействием, порождающим диалог. Считается, что наибольшим развивающим эффектом обладает именно диалогическая стратегия. Образование – это построение образа себя: своих мыслей, чувств, поступков и т.д., это основа для саморазвития. Таким образом, в результате реализации субъектной парадигмы, в процессе развивающего взаимодействия происходит развитие самосознания и учителя, и ученика.

Анализируя проблему развития профессионального самосознания учителя, можно отметить, что профессиональное самосознание педагога, его Я-концепция не статичны, они развиваются, имеют временную ось. Исследователи выделяют различные этапы этого развития.

Л. М. Митина описывает три стадии развития профессионального самосознания педагога: самоопределение, самовыражение, самореализация. Однако, независимо от того, насколько этапов исследователи разделяют процесс становления профессионального самосознания и Я концепции учителя, на каждом из этих этапов для них на первый план выходит личностное развитие в профессии [5].

Раскрывая психологическое содержание различных уровней профессионального самосознания, исследователи обозначают как высший уровень его развития зрелость профессионального самосознания и связывают её с актуализацией таких свойств личности учителя как осознанность, свобода выбора, уникальность, саморазвитие как способ существования, готовность изменяться самому в зависимости от изменений в учениках.

Ряд исследователей полагают, что развитие профессионального самосознания учителя связано с осознанием особенностей его профессионального Я.

Е. Н. Волкова [3] считает, что вектор развития профессионального самосознания учителя зависит от особенностей профессиональной Я-концепции и характера отношений в системе отношений учитель – ученик и связан с принятием учителем одной из трех парадигм образования: объектной, акциональной, субъектной. Отличительной особенностью, объединяющей объектную и акциональную парадигмы, является их функционально-ролевая насыщенность. При этом основой обучения становится адаптивно-дисциплинарная модель усвоения суммы знаний и навыков. Проблема развития личности не являет-

ся центральной в этих парадигмах. Профессиональное самосознание педагога «консервируется», застывает на уровне соотношения «Я - другой», концентрируя свое внимание на полюсе предмета, блокируя возможности дальнейших изменений. Прогрессивные тенденции в образовании связаны с субъектной, развивающей парадигмой, сутью которой является признание неповторимости и уникальности ученика, его творческих возможностей и неограниченных потенций к развитию. Ключевыми в развивающей парадигме являются субъектные качества учителя.

Таким образом, развитие профессионального самосознания учителя, его профессиональной Я-концепции в русле гуманистических тенденций связано со становлением у учителя субъектности, которую автор связывает с профессиональной компетентностью, успешностью деятельности учителя. Условия для этого становления автор связывает с характерными особенностями Я-концепции учителя и с характером мотивационно-смысловой сферы педагога.

Литература

1. Артемьева, Т. И. Методологический аспект проблемы способностей [Текст] / Т. И. Артемьева. – М. : Наука, 1977.
2. Вачков, И. В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя [Текст] / И. В. Вачков. – Нижний Новгород, 1995.
3. Волкова, Е. Н. Особенность восприятия учителями и учащимися друг друга [Текст] / Е. Н. Волкова. – Н. Новгород : МГЦ, 1992.
4. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1992.
5. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал [Текст] / Л. М. Митина. – М., 1994.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО РЕШЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

БАТОГАЛСАНОВА Б. Д.

г. п. Агинское, Агинский окружной институт повышения
квалификации работников социальной сферы

Важнейшей задачей образовательной политики России на современном этапе является модернизация профессионального образования взрослых, которая в настоящее время недостаточно ориентирована на перспективные потребности развития современного общества.

Основная цель этого вида деятельности состоит в подготовке квалифицированных, конкурентоспособных на рынке труда специалистов, способных к эффективной работе по избранной специальности, социально и профессионально мобильных, готовых к профессиональному непрерывному росту.

Современному руководителю образовательного учреждения для совершенствования эффективности процесса обучения и воспитания школьников требуется постоянно обновлять свой профессиональный опыт, непрерывно его обогащать. Совершенствование психолого-педагогической, методической и специальной подготовки, постоянное повышение культуры руководящих и педагогических работников – одна из основных функций институтов повышения квалификации педагогических работников.

На основе проблемного анализа состояния и перспектив развития системы повышения квалификации определяется цель развития системы повышения квалификации – удовлетворение и развитие личностно-профессиональных способностей руководящих и педагогических работников в условиях открытой системы непрерывного повышения квалификации.

Открытость, гибкость, мобильность системы повышения квалификации предполагает вариативность структур, возможность функционирования и развития временных творческих коллективов, лабораторий, способность к своевременной корреляции организационных форм и методов деятельности в связи с динамикой развития системы образования и изменением запросов личности педагога.

Совершенствование технологий образования направлено на формирование у руководителей образовательных учреждений способностей работать в новых, изменяющихся условиях вариативного образования, к выполнению диагностических, целеполагающих, прогностических, проективных, рефлексивных функций современного руководителя.

Творческий поиск в области развития дополнительного педагогического образования свидетельствует, что система повышения квалификации имеет большие потенциальные, еще не использованные возможности. Многие институты связывают дальнейшее развитие с совершенствованием структуры, расширением контингента слушателей, обновлением содержания.

В Агинском окружном институте повышения квалификации работников социальной сферы создана система научно-методического сопровождения развития педагога, руководителя, способного к инновационной деятельности:

- построение научно-обоснованной системы развития ключевой компетентности педагога, руководителя, его умения глубоко анализировать и обобщать содержание образования;

- проектирование системы подготовки педагогов и руководителей, способных рефлексировать собственную деятельность.

Методистами института проводится планомерная работа по изменению мировоззрения руководителя образовательного учреждения в ходе освоения деятельностного подхода. Новое видение содержания привело к новым формам организации курсовой подготовки и семинаров. Совместное проектирование, проведение и анализ уроков, фрагментов ОП учителями, методистами и руководителями способствует повышению их рефлексивной культуры. Система научно-методического сопровождения, включающая осознание, понимание критериев анализа педагогической деятельности создает условия для перехода образовательной практики на компетентностную парадигму – основу стандартов нового поколения.

Кафедрой менеджмента созданы определенные условия для повышения квалификации и переподготовки руководителей образовательных учреждений. Основываясь на курс «Управленческое решение», рекомендованный Э. А.Смирновым, составлена образовательная программа курса. Она является ведущей среди всех дисциплин в системе менеджмента, так как решение любой проблемы по любому разряду системы менеджмента основано на методологии этого курса.

К целям курса относятся следующие:

- изучение методов обеспечения качества принимаемого управленческого решения в условиях неопределенности внешней и внутренней среды, с учетом факторов неопределенности ситуации и риска инвестиций;

- изучение факторов (экономических законов, научных подходов и др.), влияющих на эффективность управленческого решения как основного условия достижения его конкурентоспособности;

- изучение технологии разработки, принятия, реализации и мотивации качественного управленческого решения;

- изучение методов анализа, прогнозирования, оптимизации и экономического обоснования управленческого решения в рамках системы менеджмента;

- получение практических навыков в применении методических вопросов разработки управленческого решения при помощи проигрывания конкретных ситуаций и реализации практических задач с применением и без применения компьютерной техники;

- закрепление полученных знаний с целью применения на практике [6].

Данный курс состоит из следующих тем, которые наиболее актуальны в системе образования: требования к качеству УР; методологические основы повышения конкурентоспособности стратегических решений; технология разработки и реализации УР; методы анализа и прогнозирования УР; методы экономического обоснования УР; основы управления рисками.

Вся история человечества представляется набором различного рода решений и последствий. Одни решения определяли судьбы народов на длительные времена, другие были менее значимые, третьи принимались человеком лично для себя. Но все решения зависели от эффективности принимаемых решений.

Эффективность происходит от слова «эффект», означающего впечатление, производимое кем-либо на кого-либо. Это впечатление может иметь организационную, экономическую, психологическую, правовую, технологическую и социальную окраску. Эффект может наблюдаться или формироваться. Обычно эффект (результат) сравнивают с затратами в сопоставимых понятиях. Соотношение эффекта (результата) и затрат характеризует эффективность какой-либо деятельности или явления. Эффективность может быть положительной и отрицательной. «Один вид эффективности может изменяться за счет другого. Так, уменьшая экономическую эффективность, можно увеличивать социальную. Если на первое место поставить экономическую эффективность и не уделять внимания организационной, то все информационные процессы могут замедляться и это, естественно отразится на самой экономической эффективности» [5].

Эффективность деятельности любой организации или образовательного учреждения в целом, прежде всего, складывается из эффективности управленческого решения (УР). Управленческое решение - это выбор, который должен сделать руководитель, чтобы выполнить обязанности, обусловленные занимаемой им должностью. Глобальной целью разработки и принятия любого УР является обеспечение реализуемого и наиболее эффективного варианта движения к поставленным перед организацией целям.

Принятие решений является самым важным видом деятельности, выполняемой руководителями ОУ, их основной заботой и обязанностью. Термин «Управленческое решение» является с одной стороны, часто употребляемым, а с другой – формально-неопределенным [2]. Поэтому разные авторы по-своему трактуют данное понятие.

По мнению Раис Ахметовича Фатхутдинова, «Управленческое решение – это результат анализа, прогнозирования, оптимизации, экономического обоснования и выбора альтернативы из множества вариантов достижения конкретной цели системы менеджмента» [8].

Эдуард Александрович Смирнов определяет понятие следующим образом: «Управленческим называется решение, принятое в социальной системе и направленное на стратегическое планирование, управление управленческой деятельностью, управление человеческими ресурсами, управление производственной и обслуживающей деятельностью, формирование системы управления компанией (методология, структура, процесс, механизм), управленческое консультирование, коммуникации с внешней средой» [6].

Эффективность УР – это ресурсная результативность, полученная по итогам разработки или реализации управленческого решения в организации. В качестве ресурсов могут быть финансы, материалы, здоровье персонала, организация труда и т.д. [4].

Практика финансово-хозяйственной деятельности в условиях экономики рыночного типа показывает, что однотипные предприятия, располагающие примерно равными материальными и финансовыми ресурсами, зачастую имеют значительные расхождения в уровне прибыли. Одни из них динамично развиваются, другие приходят к банкротству.

Ведущие отечественные и зарубежные экономисты в связи с этим указывают, что одной из важнейших причин подобных расхождений являются различия в эффективности управления предприятиями или, иными словами, в эффективности разрабатываемых и реализуемых менеджерами управленческих решений.

В общем плане под эффективностью управления образовательным учреждением понимают результативность управления деятельностью образовательным учреждением, которая является следствием способности руководителя разрабатывать эффективные управленческие решения и добиваться достижения поставленных целей.

Многие экономисты высказывают мнение о том, что эффективность управления представляет собой функцию двух переменных: затрат на разработку управленческих решений и содержание аппарата управления, с одной стороны, и результатов управленческой деятельности, отражающихся в изменении значений показателей, которыми оценивается состояние объекта управления, с другой (Гасанов).

Важнейшими требованиями к управленческому решению являются реализуемость и эффективность, а иногда – оптимальность.

Основными признаками УР называем наличие альтернатив; существование цели (иногда формализованной в виде критерия); волевой акт.

Волевой акт при разработке и принятии УР может состоять в ограничении множества альтернатив, используемых целей и критериев, выборе минимального уровня вероятности реализации УР приня-

тии решения, его оформления, легализации, контроля хода выполнения и т.д.

УР имеют ряд специфических особенностей, как правило, их разработка и, тем более, реализация требуют привлечения большого объема финансовых и материальных ресурсов; они оказывают важное воздействие на большие коллективы людей, срок их последствий достаточно высок; каждое из них в значительной мере определяет последующие решения; ответственность за принимаемые решения очень высока [3].

В качестве основных проблем при разработке УР можно назвать следующие: давление сроков; быстрая смена условий и возникающих проблем и задач; недостаток квалификации руководителя ОУ, вызванный, с одной стороны, динамичностью ситуации, с другой стороны, карьерный директор часто опережает рост его квалификации; нехватка информации, ее дороговизна и низкое качество; ненадежность имеющихся методов, их несоответствие возникающим задачам, недостаточный уровень детализации, формализации и возможности адаптации к конкретной ситуации; необходимость сочетания интересов различных групп в рамках одного решения и разногласия между ЛПР; засилье рутины и др.

Какими принципиальными соображениями руководствуется руководитель ОУ, приступая к выработке и принятию решения? Прежде всего, руководителю необходимо осмыслить проблему на основе достоверной информации; проанализировать варианты решения проблемы; привлечь к подготовке решения необходимый круг специалистов; учесть возможные последствия выполнения, неполного выполнения и невыполнения решения; определить объем, вид, способы и сроки передачи информации о принятом решении; продумать способы контроля и обратной связи по ходу выполнения решения.

Принятие решений обычно называют процессом. Это происходит, во-первых, потому, что практически каждое УР определяет значительное число последующих решений. С другой стороны, вмешательство реальной жизни приводит к тому, что обычно планируется одно решение, а реализуется – совершенно другое. И, наконец, о принятии решений принято говорить, как о процессе, вследствие его длительности, сложности и наличия целого ряда самостоятельных этапов [4].

В рамках рациональной модели можно выделить следующие этапы:

1 этап: Диагностика проблемы.

Что же такое проблема? Существует два определения, в зависимости от выбора между которыми могут использоваться два совершенно разных вида управления:

Проблема – это ситуация, в которой поставленные ранее цели не достигнуты. То есть при осуществлении контроля за достигнутыми результатами оказывается, что они значительно хуже запланированных, соответственно, требуется принять определенные меры по исправлению ситуации. Такой, достаточно естественный способ управления называется управлением по рассогласованию. Управление по рассогласованию является эффективным лишь при чисто количественном, заранее хорошо предсказуемом развитии процесса.

Проблема – это возникновение потенциальной неиспользуемой возможности. Такое управление называется управлением с упреждением и предназначено для случаев качественного развития системы, например, появления новых элементов, их свойств, связей и т.д. Разумеется, как это всегда бывает при появлении в процессе креативных, творческих моментов, такой подход не только сложнее, но и на порядок дороже.

Сказанное, во-первых, означает, что в начале процесса разработки и принятия решения, исходя из особенностей рассматриваемого объекта и его окружения, необходимо принять решение относительно того, что в данном случае понимается под проблемой. Кроме того, из данных определений понятия «проблема» видно, что они базируются на формулировке целей, которую можно назвать нулевым этапом процесса разработки и принятия решений.

Важным требованием становится отбор только релевантной информации, то есть данных, касающихся только конкретной проблемы, человека, цели или периода времени. Очевидно, что чем меньше объем информации, тем, как правило, хуже качество решений. Однако, рост привлекаемой информации приводит к резкому удорожанию всего процесса разработки и принятия решений.

2 этап: Формулировка ограничений и критериев принятия решений.

В данном ранее определении УР были выделены основные требования, предъявляемые к ним: реалистичность и эффективность. Для того чтобы решение было реалистичным, необходимо сформулировать имеющиеся ограничения. К ним могут относиться внутренние ресурсы фирмы (трудовые, денежные, технологические и т.д.), полномочия ЛПР, а также внешние ограничения (например, законы, этические соображения, уровень развития науки и техники) и т.д.

Для того чтобы оценить качество принимаемого решения, необходимо разработать систему критериев, по которым оно будет оцениваться. Такие критерии, с одной стороны, отражают имеющуюся сис-

тему целей, а с другой, – некоторые собственные характеристики решений, в частности, финансовые – стоимость их подготовки и реализации, время, уровень риска, степень необычности и т.д.

3 этап: Определение альтернатив.

Формирование набора альтернативных решений выявленной проблемы является процессом в высшей степени сложным и творческим. Частичная формализация этого процесса может быть осуществлена с помощью различных модификаций метода мозгового штурма.

При формировании множества альтернатив надо найти компромисс между полнотой этого набора, с одной стороны, и реальностью и обозримостью задачи, с другой. Конечно, чем ближе набор решений к своему наиболее полному варианту, тем больше вероятность нахождения глобального оптимума или приближения к нему. Однако сформировать все альтернативы в реальной ситуации невозможно не только из-за дороговизны и объективных временных ограничений. Поэтому чаще процесс формирования альтернатив оканчивают, как только найдено несколько перспективных вариантов. Понятно, что чем сложнее и дороже процесс их разработки, тем меньше их число, и, наоборот, чем ответственнее принимаемое решение – тем их больше.

4 этап: Оценка альтернатив.

Оценка каждой из альтернатив осуществляется исходя из множества отобранных критериев. В некоторых случаях часть из них может иметь количественный, а часть – качественный характер.

5 этап: Выбор альтернативы.

Основными способами являются свертка критериев, то есть конструирование на базе многих целей одной – единственной, фиктивной, например, с помощью каких-либо арифметических действий. Сложение и умножение используются, если направление частных критериев совпадает с направлением фиктивной цели, а вычитание и деление – в противоположном случае. В случае необходимости при осуществлении свертки могут использоваться веса, показывающие относительную важность каждой составной части.

На окончательный выбор между альтернативами сильнейшее влияние оказывает еще ряд таких количественно трудно формализуемых факторов, как имеющееся число вариантов и качество их проработки; длительность использования готовящегося решения и его регулярность; состав и важность связанных с ним решений; допустимость активизации решения, например, вследствие его непопулярности.

Все предыдущие как формализуемые, так и неформализуемые критерии выбора исходили из интересов объекта управления. Однако нельзя забывать о том, что у самого менеджера тоже есть свои интересы. Поэтому иногда решающее значение на выбор альтернативы имеет то, насколько каждый из вариантов импонирует ЛПР, то есть како-

ва степень его собственной моральной и материальной удовлетворенности, связанной с этим решением, соображения престижа и т.д.

6 этап. Реализация и контроль выполнения решений

Важное условие – признание коллективом. Для этого необходимо убеждать и привлекать людей к принятию решений. Практика показывает, что в случае, если коллектив в какой-то мере участвовал в подготовке варианта, считает его «своим», сопротивление ходу его реализации значительно снижается.

Затем начинается следующая фаза рассматриваемого этапа – контроль за ходом реализации, установление обратной связи для изучения соответствия фактических результатов с ожидавшимися [7].

При практическом использовании этапы необязательно проходят в приведенной очередности, возможны срывы, перескакивания, возвраты, сцепления, перекрытия и запараллеливание.

Чем сложнее принимаемое решение, тем, как правило, более многоэтапным и индивидуальным оказывается процесс его разработки и принятия.

Наиболее распространенными ошибками при процессе разработки управленческого решения следует считать: исходное предпочтение оказывается одной альтернативе, остальные вне зависимости от их качества встречают сопротивление; руководители ОУ придерживаются выбранного решения, даже если процесс реализации показывает их ошибочность; рискованные решения в основном вызываются нежеланием сбора дополнительной информации и привычкой к чисто интуитивным методам; наибольшее моральное сопротивление оказывается срочным и точным решениям, особенно, если есть удовлетворительные по своим качествам варианты.

Таким образом, эффективность управленческого решения должна определяться на основании определенных показателей управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений. В качестве таковых могут быть использованы, например, требования государственного лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений.

В качестве критериев эффективности могут быть использованы такие показатели, как повышение качества образовательного, воспитательного процессов, влияние целей образования на образовательные результаты, модернизация управления школой, анализ образовательной ситуации, разработка учебных программ, проектирование образовательных стратегий, создание системы оценивания образовательных результатов и др.

Литература

1. Абдеев, Р. Ф. Философия информационной цивилизации [Текст] / Р. Ф. Абдеев. – М. : ВЛАДОС, 1994.
2. Вирьянский, З. Я. Управленческие решения в инновационном менеджменте [Текст] : метод. рекомендации / З. Я. Вирьянский. – СПб. : изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2004.
3. Гасанов, А. З. Разработка управленческих решений [Текст] : учеб. пособие / А. З. Гасанов. – М., 2003.
4. Клаус, Г. Кибернетика и философия [Текст] / Г. Клаус. – М. : Иностран. литература, 1963.
5. Литвак, Б. Г. Управленческие решения [Текст] / Б. Г. Литвак. – М. : ЭКМОС, 1998.
6. Смирнов, Э. А. Разработка управленческих решений [Текст] : учебник / Э. А. Смирнов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
7. Тихонов, А. Н. Методы и системы поддержки принятия решений [Текст] / А. Н. Тихонов, В. Я. Цветков. – М. : МАК-ПРЕССЮ, 2001.
8. Фатхутдинов, Р. А. Управленческие решения [Текст] / Р. А. Фатхутдинов. – М.: ИНФРА, 2008.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

МАРКЕВИЧ И. Д.

г. Мурманск, Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования и культуры

Определяя уровень профессиональной компетентности современного педагога специального (коррекционного) образовательного учреждения, необходимо уточнить предмет деятельности педагога, в понимание которого жизнь всё время вносит коррективы. С одной стороны, будучи посредником между некоторой областью культуры и формирующимся человеком, педагог обязан: ориентироваться в предмете, который он преподаёт, в современных подходах и методике преподавания; с другой стороны, знать законы развития ребёнка и специфические механизмы усвоения данного предмета, так как без учёта закономерностей психического и личностного развития обучающихся с особыми образовательными возможностями образовательный процесс будет представлять лишь свод правил и приёмов,

лишенных конкретного содержания; владеть самим собой, знать свои возможности и потенциал и, безусловно, быть носителем нравственности, педагогической этики и культуры.

Для педагога специального образования собственная нравственная образованность является источником профессиональных решений. К такого рода этико-педагогическим качествам можно отнести: любовь к профессии (мотивация профессиональной деятельности), уважение к ребёнку (принятие его как личность), чувство меры и рефлексии себя в педагогическом пространстве (педагогический такт), способность к обретению авторитета (истинного, а не ложного), способность к рефлексии своего профессионального поведения, его педагогической целесообразности.

Профессиональная зрелость и профессиональная компетентность возникает у специалиста только на практике, когда педагог вносит вклад в реализацию заданного государством проекта развития педагогической системы – в программу, текст учебника, методiku и т.д. – трансформируя материал культуры с учётом реальной ситуации развития детей, с которыми он работает, акцентирует внимание на тех ценностях и видах культурного опыта, которые наиболее актуальны на данном этапе социализации его воспитанников.

Профессиональная компетентность формируется в деятельности, в среде и отношениях, которые создают условия для её развития. Как показывает опыт, чтобы сделать специалиста компетентным, нужно включить его в проектирование – в целостный инновационный процесс, предполагающий создание и усовершенствование, в том числе и проектирование, так как в проектной деятельности возникает ситуация развития компетентности, в процессе которой развивается способность к рефлексии, целеобразованию, выбору решения.

Решая проблемы педагогической компетентности специалиста специального (коррекционного) ОУ, необходимо анализировать феномен современной педагогической реальности.

Различия технологий оценки профессиональной компетентности основываются, прежде всего, на концепциях и стратегиях развития образования, изложенных в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования основными целями профессионального образования являются: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов,

готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Профессия педагога характеризуется несколькими более или менее подробными перечнями педагогических компетенций. Они содержатся, например, в Федеральном стандарте высшего педагогического образования, в «Требованиях к педагогическим работникам образования при присвоении им квалификационных категорий» (Приказ Минобрнауки РФ и Госкомвуза РФ от 14 декабря 1995 г. № 622/1646). Эти перечни педагогических компетенций можно рассматривать лишь как необходимый набор профессиональных компетенций среднестатистического педагога России. Они не могут претендовать на исчерпывающую полноту хотя бы потому, что изначально не учитывают всего многообразия педагогических (и даже шире – социальных) обстоятельств, влияющих на состояние и особенности функционирования региональных и муниципальных систем образования, и тем более не могут учитывать степень зрелости педагогических коллективов, многообразие личностных качеств педагогов.

Адаптированный к конкретным условиям деятельности педагога специального образования перечень педагогических компетенций, обеспечивающий его результативные профессиональные действия в типичных для данной образовательной системы (региональной, муниципальной) конкретного образовательного учреждения педагогических ситуациях, назовем достаточным (оптимальным) перечнем педагогических компетенций.

При разработке требований к квалификации педагогических работников специальных (коррекционных) образовательных учреждений за основу были взяты упомянутые выше аналогичные федеральные требования, но, учитывая качественный состав педагогических кадров вышеназванных учреждений, уровень научно-методического обеспечения образовательной деятельности, возможность для каждого педагога получить необходимую профессиональную консультацию на всех уровнях единой методической службы области и при желании повысить квалификацию на курсах переподготовки по смежной специальности.

Перечень педагогических компетенций, соответствующий требованиям к квалификации педагогических работников специальных (коррекционных) образовательных учреждений, содержит некоторые педагогические компетенции, превышающие профессиональный стандарт высшего педагогического образования. В их числе педагогические компетенции, проявляющиеся в практической образовательной деятельности: в умениях применять современные методы и средства педагогической диагностики обучения и воспитания; разрешать педа-

гогические ситуации, учитывая различные по уровню развития, склонностям, способностям и состоянию здоровья категории учащихся, в том числе путем применения разноуровневых учебных программ; саморегуляция.

Нами разработана с учётом компетентного подхода применительно к претендентам на высшую квалификационную категорию модель базисных компетенций. Эти педагогические компетенции несут в себе определенную универсальность. Условия реализации этих компетенций не являются слишком ограниченными или слишком специализированными. Между тем многообразие жизненных ситуаций и обстоятельств, постоянно растущие претензии общества к системе специального (коррекционного) образования настолько разнообразят педагогическую практику, что односторонняя приверженность педагогическим компетенциям широкого спектра нередко становится сдерживающим фактором в процессе совершенствования профессионального мастерства педагога. Ведь вполне очевидно, что педагогические ситуации и порождаемые ими педагогические проблемы, с которыми приходится сталкиваться педагогам в массовой школе, существенно различаются от позиций педагога коррекционной школы.

Эти различия являются отражением присущих специальным (коррекционным) образовательным учреждениям особенностей, связанных с необходимостью организации учебного процесса в разновозрастных группах, как правило, неоднородных по уровню познавательных способностей, и с объективной необходимостью реализации принципа дифференцированного обучения. Это означает, что педагогу в своей профессиональной деятельности приходится сталкиваться с педагогическими проблемами, имеющими специфический характер. При этом, с одной стороны, как педагог, работающий в специальном (коррекционном) образовательном учреждении, он обязан быть носителем педагогических компетенций специального (коррекционного) образования (общих для всех педагогов), с другой – для разрешения специфических педагогических ситуаций, возникающих в образовательном учреждении, он должен демонстрировать адекватные профессиональные умения и, следовательно, быть носителем специфических педагогических компетенций. Отсюда следует, что достаточный перечень педагогических компетенций для педагога коррекционного образовательного учреждения должен содержать помимо педагогических компетенций, составляющих достаточный перечень компетенций среднестатистического педагога, дополнительные специфические педагогические компетенции.

На основе изложенного выше профессиональную компетентность педагога специального (коррекционного) образовательного уч-

реждения мы определили как совокупность профессиональных компетенций широкого спектра (базовых для всех педагогов образовательного учреждения) и специфических педагогических компетенций, обеспечивающих умение разрешать специфические для учреждения педагогические проблемы, являющиеся следствием специфических для коррекционных школ педагогических ситуаций.

К специфической, по нашему мнению, для педагога специальной (коррекционной) школы относится педагогическая компетенция, связанная с умением адаптировать учебный материал по преподаваемому учебному предмету к психофизическим особенностям обучающихся со сложными нарушениями в развитии. Анализ профессиональных затруднений педагогов, связанных с этой стороной их деятельности, показал, что нередко отсутствие педагогического умения разрешить конкретную педагогическую ситуацию свидетельствует не только о неумении адаптировать учебный материал к особым образовательным потребностям обучающихся, но и с серьёзными пробелами в базовой теоретической и методической подготовке педагога.

При разработке базовых профессиональных компетенций одна из наиболее сложных проблем заключалась в том, чтобы от больших перечней функциональных задач и компетентностей перейти к мало-параметрической модели, в которой выделены следующие блоки:

1. Личностные качества:
 - вера в силы и возможности обучающихся;
 - интерес к внутреннему миру обучающихся;
 - открытость к принятию других позиций, точек зрения (неидеологизированное мышление педагога);
 - общая культура;
 - эмоциональная устойчивость;
 - позитивная направленность на педагогическую деятельность;
 - уверенность в себе.
2. Постановка целей и задач педагогической деятельности:
 - умение ставить педагогические цели и задачи сообразно возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся;
 - умение обеспечить успех в деятельности;
 - компетентность в педагогическом оценивании.
3. Мотивация учебной деятельности:
 - умение обеспечить успех в деятельности;
 - компетентность в педагогическом оценивании;
 - умение превращать учебную задачу в личностно-значимую.
4. Информационная компетентность:
 - компетентность в предмете преподавания;

- компетентность в методах преподавания;
- психологическая компетентность педагога;
- умение вести самостоятельный поиск информации.

5. Разработка программ педагогической деятельности и принятие педагогических решений.

- умение разработать образовательную программу, выбрать учебники и учебные комплекты;
- умение принимать решение в различных педагогических ситуациях.

6. Компетенции в организации учебной деятельности:

- компетентность в установлении субъект-субъектных отношений;
- компетентность в обеспечении понимания педагогической задачи и способах деятельности;
- компетентность в использовании современных средств и систем организации учебно-воспитательного процесса.

Итак, педагогу специального образования в его профессиональной деятельности постоянно приходится сталкиваться со специфическими педагогическими проблемами, порождающими специфические педагогические ситуации, которые он по долгу службы обязан результативно разрешать. Способность к результативному разрешению конкретной педагогической ситуации посредством основанного на профессиональных знаниях профессионального умения мы назвали «педагогической компетенцией».

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

СЕВРЮКОВА А. А.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 107

В основе государственной инновационной политики Российской Федерации до 2010 г. установленной целью является перевод научно-промышленного потенциала России на инновационный путь развития, построения экономики, основанной на научных знаниях, которая освободит экономическое развитие страны от экспортно-сырьевой зависимости и обеспечит высокую динамику в перерабатывающих отраслях.

Анализ работ по проблемам инновационного потенциала (И. В. Афонин, В. В. Брагин, А. С. Зеткин, Н. И. Иванова, А. Е. Когут, В. Ф. Корольков, В. С. Кортов, С. В. Кортов, Г. А. Ласкин, Е. Б. Лен-

чук, С. В. Устелемов, В. Фридлянов) показал, что в настоящее время существует множество интерпретаций понятия «потенциал». В широком смысле потенциал (от латинского *potential* – сила, мощь) означает «совокупность имеющихся средств, возможностей в какой-либо области». Нами выбрано определение, в котором инновационный потенциал рассматривается как мера способности и готовности субъекта осуществлять инновационную деятельность.

Наша позиция состоит в том, что у системы образования существует особая чрезвычайно важная миссия. Она состоит в продвижении инновационной модели развития в целом и ее отдельных составляющих в самые различные отрасли и сферы, в которых заняты выпускники школ. Значимые трансформации во многих областях и сферах деятельности будут возможны лишь тогда, когда педагоги будут ориентированы на изменения системы обучения и воспитания.

Анализ работ по проблемам педагогической инноватики (R. Adam, К. Ангеловски, В. И. Андреев, D. Chen, G. Bassett, В. И. Загвязинский, И. О. Котлярова, А. И. Пригожин, С. Д. Поляков, М. М. Поташник, В. А. Слостенин, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова, Н. Р. Юсуфбекова и др.) показал направления инноваций: формирование нового содержания образования. Разработка и реализация новых педагогических технологий, методик, систем развития ребенка, создание новых видов учебных заведений.

Проблема организации инновационной деятельности подробно изучается в менеджменте (О. С. Виханский, А. Н. Наумов, С. В. Шексия и др.). Новые, ранее не свойственные функции, входящие в сферу деятельности общеобразовательных учреждений должны сопровождаться адекватными изменениями в подготовке учителя, обладающего высоким инновационным потенциалом.

Основной вопрос для решения вышеуказанной задачи касается области технологии: как это делать. Отправной точкой в формировании и развитии инновационного потенциала учителя может служить действенная система научно-методической работы в школе.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ

ЩЕРБИНА О. В.

г. Мурманск, Мурманский областной институт повышения
квалификации работников образования и культуры

На современном этапе развития педагогической науки меняется содержание и направленность образования, которые продиктованы

новыми концептуальными подходами гуманизации, личностной ориентации, поликультурности и глобализации. Приоритетными характеристиками такого образования являются: концентрация внимания на личность ребенка, обеспечение индивидуального подхода к его развитию, смещение акцентов со знаниевой системы на личностно-ориентированную, а также, при сохранении фундаментальности образования, усиление его практической жизненной направленности.

Сегодня стратегия модернизации российского образования предполагает реализацию нового для нашей системы образования компетентностного подхода. В структуре ключевых компетентностей значительное место уделено социальной компетентности как готовности и способности к социальному взаимодействию в разных жизненных сферах, как единству социальной адаптированности и мобильности.

Сегодня необходимо говорить о развитии социальной компетентности педагогов как о главном условии формирования социальной компетентности школьников.

На наш взгляд, актуальность данной темы определена тем, что в условиях реформирования российского образования, ориентировки на социально-экономические реформы в обществе, особенно остро ощущается потребность в высококвалифицированных, компетентных педагогах, от деятельности которых не только зависит уровень образованности подрастающего поколения, но и их духовно-нравственное воспитание и развитие, умение адаптироваться в социуме, эффективно взаимодействовать в нем, и как следствие, его общая социальная стабильность. От педагога на современном этапе развития общества требуется не просто использование полученных в высшем учебном заведении знаний, умений, навыков, но и готовность к творческому саморазвитию, как в профессиональном, так и в личностном плане. Именно отсюда возникает необходимость уделять чрезвычайно важное внимание личностно-профессиональному становлению педагогов, в силу их сегодняшней востребованности и ответственности, которую возлагает на них современное общество.

Таким образом, сегодня социальная значимость профессиональной деятельности педагога возрастает, повышение его влияния на развитие самосознания конкретной личности, общества, человечества, вызывает необходимость анализа имеющегося практического опыта и изучения теоретических и прикладных основ развития личности самого педагога, а также выявления новых социально-психологических условий его продуктивного личностно-профессионального становления как профессионала-практика. Все это указывает на практическую востребованность поднятой нами темы.

Теоретико-методологической основой темы выступают: системный и деятельностный подходы (П. К. Анохин, Н. В. Кузьмина,

В. И. Садовский, А. И. Уемов); ведущие принципы социальной психологии – принцип развития, системности, комплексности, активности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн и др.); принципы общения, отношений, деятельности (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, Д. Н. Узнадзе, и др.); принципы активизации резервных возможностей человека (К. Роджерс, В. Франкл, Г. Лозанов, Г. А. Китайгородская, В. В. Петрусинский).

Изучение теоретической и практической психолого-педагогической литературы по этому вопросу показало, что на современного педагога возлагается особая миссия, выполнить которую он может только при условии формирования особых личностных качеств. Богатство его личности приобретает общественную значимость, становится условием развития как производственных (учебно-воспитательных), так и социальных отношений. Современный педагог должен быть достаточно развитым в интеллектуальном, нравственном, коммуникативном, эмоциональном, рефлексивном и волевом планах. С этой точки зрения процесс социально-психологической продуктивности (как интегративной характеристики социальной компетентности) и личностно-профессионального становления педагога требует реализации ряда объективных (социальные, экономические, социально-психологические, материальные), субъективных (мотивация, направленность, цель) и субъективно-объективных условий (совместимость, конфронтация, организация педагогического процесса и стиль деятельности). Все это требует разработки целостной системы подготовки педагогов не только в условиях современной отечественной высшей профессиональной школы, но и на базе образовательного учреждения, где он работает, что на наш взгляд является более эффективным и продуктивным способом развития его социальной компетентности.

Основные понятия темы.

Компетентность – 1. личные возможности должностного лица и его квалификация (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного курса решений или решать вопросы самому, благодаря наличию у него определенных знаний, навыков; 2. уровень образованности личности, который определяется степенью овладения теоретическими средствами познавательной и практической деятельности [9].

Компетентность общекультурная – уровень образованности, достаточный для самообразования и самостоятельного решения возникающих при этом познавательных проблем и определения своей позиции.

Компетентность учителя профессиональная – владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания; совокупность знаний, опыта, умений гибкого владения педагогической технологией, нахождения оптимальных средств воздействия на ученика с учетом его потребностей и интересов, прав и свободного выбора способов деятельности и поведения.

Компетентность социально-психологическая (коммуникативная) (от лат. *competens* – соответствующий, способный) – способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. Социально-психологическая компетентность представляет собой сложное образование, характеризующееся своеобразием структуры, содержательного и практически действенного фондов, качественных характеристик и формируется в ходе освоения индивидом системы общения с другими членами общества и включения в совместную деятельность [3].

В состав социально-психологической компетенции входит следующее:

- 1) умение ориентироваться в социальных ситуациях и адекватно определять социальные роли;
- 2) умение правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей;
- 3) умение выбирать адекватные способы обращения с окружающими людьми и партнерами по общению и реализовывать их в процессе взаимодействия; особую роль играет умение рефлексировать, проявлять эмпатию или поставить себя на место другого.

Социальная компетентность – готовность и способность к социальному взаимодействию в разных жизненных сферах, единство социальной адаптированности и мобильности; компоненты социальной компетентности: базовые ценности, личностные качества, социально-психологических знания, умения и навыки, коммуникативные способности.

Продуктивная деятельность – это специфический вид человеческой активности, направленной на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя; это деятельность, которая приносит осязаемый, желаемый результат и имеет своей конечной целью создание какого-либо продукта (например, в качестве продукта может выступать приобретенное умение активно слушать).

Социально-психологическая продуктивность (интегративная характеристика социальной компетентности) – это процесс, направленный на реализацию своих возможностей, способностей, личност-

ного потенциала, механизмов саморазвития и самосовершенствования в процессе социального взаимодействия [4,5]. Включает в себя такие качества, как:

1) саморегуляция, эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость, артистичность, признание своих ошибок, уверенность в себе, самоуважение, склонность к доминированию, обаяние, доброжелательность, внутренний локус контроля, позитивный настрой (эмоционально волевая сфера);

2) умение управлять, руководить, заинтересованность в общении, этическая жизнь, приятная внешность, эмпатийность, тактичность, рефлексия, личная ответственность, способность к поддержанию хороших личных отношений, безоценочность, внимательность, открытость переживанию, умение активно слушать, умение понятно говорить (коммуникативная сфера);

3) понимать последствия своего влияния, самообразование, понимание себя, увлеченность профессией, владение теорией, практика с супервизором, работоспособность, спонтанность, рациональность, альтруизм, креативность, внимание к деталям, творческие способности, высокая физическая активность, профессионализм, интеллектуальность, гибкость (как способность делать одновременно разные дела), здравый смысл (познавательная сфера); которые в свою очередь требуют постоянного развития, совершенствования и коррекции.

Литература

1. Баламов, М. М. Формирование готовности учителя к работе в системе развивающего обучения в условиях образовательного учреждения [Текст] / М. М. Баламов, М. И. Лукьянова. – Томск, 2001.
2. Белухин, Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики [Текст] / Д. А. Белухин. – Воронеж, 1996.
3. Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007.
4. Лукьянова, М. И. Моя профессия – детский психолог [Текст] / М. И. Лукьянова. – М. : АРКТИ, 2007.
5. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя (диагностика и развитие) [Текст] / М. И. Лукьянова. – М. : ТЦ Сфера, 2004.
6. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога [Текст] / Л. М. Митина. – М. : Академия, 2005.
7. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М. : 1998.
8. Психологическая энциклопедия [Текст] / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб. : Питер, 2006.

9. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993.

10. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания [Текст] / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина.– М. : ТЦ Сфера, 2002.

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕДАГОГОВ ДОУ В ОСВОЕНИИ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МОСКВИНА Л. А., ИЛЬЯСОВ Д. Ф., МОСКВИНА С. Ф.

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

г. Озерск Челябинской обл., Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 58 «Жемчужинка»

В дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) сегодня акцент переносится на воспитание подлинно свободной личности, формирование у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать действия, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу группах, быть открытыми для новых контактов со сверстниками и взрослыми. Это требует широкого внедрения альтернативных форм и способов ведения образовательной деятельности. По существу, этим и обусловлено включение в образовательный контекст ДОУ методов и технологий на основе проектной деятельности детей.

Организация проектной деятельности детей в ДОУ требует грамотного научно-обоснованного подхода и решения комплекса задач организационно-управленческих, учебно-методических, кадрового обеспечения, организационно-методических, информационных, дидактических и психолого-педагогических. Эти задачи могут решаться в любом ДОУ при наличии инициативной группы педагогов единомышленников во главе с управленцем, организатором учебно-воспитательного процесса и научного руководства развитием этой деятельности со стороны специалиста или научного учреждения. Этим педагогам потребуется определенный уровень научно-методической подготовки, владение технологией проектирования и исследовательскими методами.

В качестве индикатора, по которому можно судить об эффективности управленческой поддержки педагогического коллектива, нами выбрана готовность педагогов ДОУ к освоению и реализации

технологий проектной деятельности. Данный вид профессиональной готовности определяется как целостное внутреннее свойство личности педагога, которое выражает его направленность на освоение технологий проектной деятельности и их использование в педагогической практике, теоретическую вооруженность и наличие профессионально важных умений осуществления педагогической работы по данному направлению. Основными критериями готовности рассматриваются мотивационный, когнитивный и конативный.

Мотивационный критерий предполагает: интерес и потребность педагогических работников в овладении знаниями и способами организации проектной деятельности с дошкольниками; понимание педагогами продуктивной роли проектной деятельности в повышении качества дошкольного образования. В когнитивном компоненте мы выделяем два элемента: теоретические и методические знания педагогов ДОУ. Причем теоретические знания педагогов включают их теоретические представления о проектной деятельности, специфике проектной деятельности в ДОУ. Методические знания педагогов включают знания методов и средств осуществления проектной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста. Конативный компонент означал способность педагогов осуществлять проектную деятельность. В структуре конативного компонента мы выделяем следующие умения: диагностические, проектировочные, организационные, коммуникативные и рефлексивные.

Целостная стратегия управленческой поддержки педагогического коллектива ДОУ в освоении технологии проектной деятельности нашла отражение в специальной педагогической модели, которая включает следующие компоненты: целевой, содержательный, процессуальный и результативный.

Целевой компонент воплощает все многообразие целей и задач управленческой поддержки педагогических работников ДОУ в освоении и реализации технологий проектной деятельности. Содержательный компонент отражает различные аспекты взаимодействия педагогических работников и детей, на предметном содержании которых предполагается реализовывать проектные технологии. Процессуальный компонент определяет целесообразное сочетание форм, методов и средств управленческой поддержки педагогических работников. Результативный компонент устанавливает ожидаемые результаты соответствующей деятельности.

При разработке педагогической модели мы исходили из ведущих направлений, которые обусловлены особенностями осуществ-

ляемой профессиональной деятельности в современном ДООУ. К их числу относятся:

- изменение государственной политики в области образования подрастающего поколения и переход на государственно-общественную модель управления ДООУ;

- переход на новое содержание дошкольного образования и расширение прав педагогических работников в использование инновационных методик и технологий воспитания и обучения детей;

- кардинальное изменение характера взаимодействия субъектов образовательных отношений в ДООУ и внедрение личностно ориентированной системы взаимодействия с детьми.

Успешная реализация модели управленческой поддержки педагогического коллектива в освоении технологий проектной деятельности обеспечивается комплексом условий. В данный комплекс вошел ряд педагогических условий. Прежде всего, речь идет о создании предпосылок для развития педагогического коллектива, осваивающего технологии проектной деятельности. При этом предполагается, что дифференцированная работа с группами педагогов различного уровня готовности к этой деятельности будет выступать в качестве приоритетного звена управленческой деятельности.

Важное значение в стратегии управленческой поддержки занимает совершенствование у педагогов соответствующих теоретических представлений и способов практической деятельности. Решение данной задачи предполагается в рамках методической работы в ДООУ. Содержанием методической работы должно выступить освоение технологий проектной деятельности, включающее изучение ситуации развития личности детей, проектирование их личностного опыта, выбор и применение различных проектов.

Следует учесть и тот факт, что различные педагоги обладают различным уровнем инновационного потенциала и могут испытывать самые разные затруднения. Поэтому основная функция целенаправленной деятельности по осуществлению управленческой поддержки будет заключаться в помощи педагогу в преодолении профессиональных и личностных затруднений при освоении технологий проектной деятельности. Важно отметить, что управленческая поддержка развития педагога должна осуществляться через создание в процессе коллективных и индивидуальных занятий с педагогами последовательности проблемно-креативных ситуаций, формирование ценностно-смысловой сферы педагогов, ориентировки в технологиях проектной деятельности, рефлексивных умений.

Освоение педагогическим коллективом такого сложного аспекта инновационной деятельности, как включение в педагогическую работу технологий проектной деятельности определяется тем, насколько успешно в ДООУ будет развиваться командная организационная культура. Развитие организационной культуры педагогического коллектива будет способствовать формированию «коллективного педагогического субъекта», реализующего технологии проектной деятельности.

Мы полагаем, что создание в образовательном пространстве ДООУ указанного комплекса педагогических условий, по существу, будет означать налаживание целостной системы управленческой поддержки педагогического коллектива в освоении технологий проектной деятельности. Как результат управленческой поддержки, готовность педагогов к освоению и реализации технологий проектной деятельности является движущей силой повышения качества обучения и воспитания детей в ДООУ.

АКТУАЛЬНОЕ И ПОТЕНЦИАЛЬНОЕ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ

ИЛЬЯСОВА О. А.

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

В своем послании Федеральному Собранию Российской Федерации Президент России Д. А. Медведев подчеркивал: «Основу нашей политики должна составить идеология, в центре которой – человек» [4]. Образование призвано поддерживать, развивать и укреплять в человеке гуманность, пробуждать в нем стремление к нравственному преобразованию, культурному, социальному и духовному развитию.

Данные положения нашли отражение в проекте национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», которая в качестве главного результата определяет соответствие школьного образования «целям опережающего развития». Ведущая, содержательно определяющая роль в решении этой серьезной задачи принадлежит учительскому коллективу общеобразовательной школы. От личностного потенциала учителя зависит то, насколько успешно учащиеся будут понимать и осваивать новое, станут открытыми и способными выражать собственные мысли, научатся принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности. Поэтому перед исследователями сегодня очень остро стоит проблема опреде-

ления природы личностного потенциала учителя и факторов его эффективного развития в системе непрерывного профессионального образования.

При исследовании природы личностного потенциала учителя мы опирались на принятые в научной литературе толкования терминов «потенциал» и «потенциальный» наличие у кого-либо скрытых, не проявивших еще себя возможностей или способностей в соответствующих сферах жизнедеятельности.

Данные понятия активно используются аппаратом различных наук. При этом в гуманитарных науках потенциал связан с понятием «личность». Так, понятие «потенциал личности» рассматривается в общей и социальной психологии (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, В. Н. Марков, В. Н. Мясищев, В. К. Сафонов и др.), философско-гуманистических теориях личности (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), социально-философских подходах и воспитания человека (Н. А. Бердяев, Н. О. Лосский, В. В. Розанов и др.), педагогике (В. Г. Рындак, Е. В. Руденский, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, Н. И. Шевандрин и др.).

В гуманистических теориях личности понятие «потенциал личности» тесно связано с понятием «актуализация», которая трактуется как перевод знаний, умений, навыков, различных форм поведения, эмоциональных состояний из потенциального состояния в актуальное состояние. Так, А. Маслоу развертывание скрытых ресурсов, потенциальных возможностей и способностей связывает с развитием личности. К. Роджерс соотносит поведение человека с регулированием потребности в самоактуализации. Э. Фромм видит преодоление бездуховности человека в его способности продуктивно использовать свои силы, реализация личностных потенций и присущих ему возможностей.

В педагогической литературе потенциал личности рассматривается как сущностная характеристика человека, которая несет в себе его врожденные и приобретенные способности относиться к окружающей действительности, определяющей норму его возможного реагирования на социально-педагогические условия. В контексте сложившихся научных представлений о потенциале личности личностный потенциал учителя может быть описан терминами: задатки и педагогические способности, потребности, ценностные ориентации, наклонности, неактуализированные педагогические возможности, творческие импульсы, скрытые структурированные ресурсы, потребности познания самого себя, своих учащихся и коллег.

Личностный потенциал учителя также связывается с процессами: актуализации, раскрытия, воплощения, восхождение к самому себе, стремлением «выйти за свои рамки», самовыражение, самоутверждение, самореализации. Иными словами, личностный потенциал учителя включает, с одной стороны, реальные педагогические возможности (ресурсы) учителя, с другой стороны, – еще нереализованные внутренние резервы.

Если руководствоваться традициями Аристотеля, то в структуре личностного потенциала можно выделить две составляющие – актуальное и потенциальное. С точки зрения времени, «актуальное» – это то, что было и есть, «потенциальное» – то, что возникает и будет. «Потенциальное» – колеблющаяся, неустановившаяся, открытая для перемен незавершенность и соответственно несовершенство. «Чистая потенциальность», по мнению Аристотеля, – материя, «слабейший вид бытия»; она характеризуется лишь пассивной восприимчивостью к воздействию извне. «Актуальное» – это реализованность, осуществленность, завершенность и тем самым совершенство. «Актуальна» в своей противоположности материи форма – принцип порядка и четкости; абсолютная актуальность, не допускающая какой-либо потенциальности [2].

Аристотелю принадлежит заслуга в обосновании семантического деления бытия на «актуальное» и «потенциальное» и раскрытии связи возможности и действительности с движением и развитием. С позиции Аристотеля, действительность как сущность предшествует возможности. Поэтому развитие осуществляется как смена одной действительности другой. Существующее актуально возникает из существующего потенциально под действием существующего актуально [2]. В «Метафизике» Аристотеля «энергия» означает переход от возможности к действительности, а «энтелехия» – конечный результат этого перехода.

В соответствии с Л. И. Анцыферовой к сфере актуального могут быть отнесены: природные способности, присущие человеку; особенности как индивида; способности; социальные возможности, которые могут использоваться личностью для своего развития. Сфера потенциального включает: качественно новообразованное потенциальное; внешнее проявление реально функционирующего [1].

Исходя из этого, личностный потенциал учителя можно определить как особым образом организованное единство актуального и потенциального, обеспечивающих многообразие возможных направлений развития и преобразования личности учителя в процессе его педагогической деятельности.

Глубокое проникновение в сущность потенциала было осуществлено В. Н. Марковым. Под потенциалом он понимает «самоуправляющую систему его возобновляемых внутренних ресурсов, которые проявляются в деятельности, направленной на получение социально значимых результатов» [3, с. 55]. В соответствии с данным определением можно выделить основные сущностные характеристики личностного потенциала учителя.

Прежде всего, личностный потенциал учителя является ресурсно-энергетическим показателем. По В. Н. Маркову, данный показатель может иметь некоторую численную оценку величины. Личностный потенциал учителя не является заданным раз и навсегда: он может (и должен) постоянно возобновляться в процессе его педагогической деятельности. Личностный потенциал активно реализуется во взаимодействии учителя с учащимися, их родителями и своими коллегами. Потенциал личности учителя является системным качеством; причем данная система является саморазвивающейся и самоуправляемой. Наконец, личностный потенциал учителя определяется его внутренними ресурсами.

Таким образом, личностный потенциал учителя представляет собой диалектическое единство актуального и потенциального. Данное диалектическое единство является существенной предпосылкой развития личностного потенциала. Поэтому исследование природы его трансформации позволит определить целесообразные методы и средства развития личностного потенциала учителя в системе дополнительного профессионального образования

Литература

1. Анцыферова, Л. И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования [Текст] / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1992. – № 5. – С. 12-25.
2. Аристотель. Собрание сочинений. Т. 1. Метафизика. Книга 8 [Текст] / Аристотель. – М., 1975.
3. Марков, В. Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация [Текст] : дис. ... д-ра психолог. наук : 19.00.13 / В. Н. Марков. – М., 2004. – 453 с.
4. Послание Президента России Д. А. Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации. 5 ноября 2008 г.

РАЗДЕЛ 3

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

АЛЕКСЕЕВА Е. Д.

г. Салават Респ. Башкортостан, Филиал Уфимского государственного нефтяного технического университета

Известно, что в основе речевой культуры специалиста лежит свободное владение речью, умение грамотно и правильно выражать свои мысли в устной и письменной формах в соответствии с условиями общения. Именно на развитие этого умения, в первую очередь, и направлены занятия по дисциплине «Русский язык и культура речи» в техническом вузе.

Студенту, овладевающему технической специальностью, необходимо целенаправленно развивать в себе умение «публично мыслить», то есть выступать публично, и умение организовывать эффективное общение. Развитию этих коммуникативных умений служат активные формы организации учебной работы в вузе (например, занятия-дискуссии, деловые игры, практикумы, тренинги).

На наш взгляд, наиболее выигрышными формами организации усвоения материала по культуре речи в вузовской практике выступают проведение игр психокоррекции вербального (словесного) поведения студентов и психологический тренинг.

Существуют некоторые правила, предъявляемые к организации и проведению игр психокоррекции вербального поведения и психологических тренингов. В частности, их не рекомендуется проводить в традиционной вузовской аудитории, оснащенной партами. В этом случае мы будем препятствовать естественному общению студентов

друг с другом, что недопустимо при проведении психологических тренингов.

Целесообразнее проводить подобные игры и тренинги в больших просторных аудиториях за круглыми столами или одним большим столом в виде буквы «П», чтобы обучаемые могли свободно общаться. В этом случае мы создаем обстановку психологического комфорта, доверия и сотрудничества между преподавателем и студентами, внутри подгрупп и в целом в студенческой группе.

Так, материально-техническая база Филиала ГОУ ВПО УГНТУ в городе Салавате позволяет проводить игры и психологические тренинги в специально оборудованных круглыми столами и интерактивной доской аудиториях, рассчитанных на 30 человек (5-6 студентов за одним столом). Думаем, что и большинство вузов располагают подобной базой.

Можно часами читать лекции об этикете, но это не принесет никакой пользы: ни знаний студентам, ни удовлетворения преподавателю. Мы предлагаем изучать материал, связанный с этикетными нормами вербального поведения, на основании игр психокоррекции вербального поведения. Приведем пример игры подобного типа [1]. Это игра «Знакомство». Она позволяет на практике овладеть приемами знакомства и установления продуктивных отношений между людьми.

Игры психокоррекции вербального поведения.

Игра «Знакомство».

В начале игры студентам предоставляется возможность рассказать друг другу о правилах знакомства, представления людей друг другу. Рассказ ведется по кругу, каждый студент по очереди дополняет предыдущие выступления, добавляя что-то свое. Выступают все студенты.

Далее преподаватель просит всех участников игры разделить (по своему желанию) на небольшие подгруппы по два, три, четыре человека, которые показывают уже на практике, как нужно знакомиться. Каждая подгруппа готовит и показывает по очереди сценки знакомства старших и младших, мужчин и женщин, начальников и подчиненных.

После просмотра сценок преподаватель предлагает всем участникам ознакомиться с правилами этикета, описывающими процедуру представления и знакомства (эти правила напечатаны на карточках и выведены на интерактивную доску для лучшего восприятия информации обучаемыми).

Далее, после того как все участники игры изучат правила хорошего тона при знакомстве, преподаватель предлагает студентам выбрать одного из участников игры и дает ему задание: познакомить всех присутствующих между собой. Но для этого ему самому надо

сначала со всеми познакомиться и продумать церемонию их представления друг другу, учитывая их пол, возраст, положение в группе и так далее.

После процедуры знакомства происходит обсуждение, по окончании которого преподаватель благодарит всех за участие, и на этом игра заканчивается.

Мы считаем, что проведение подобных игр позволяет не только усвоить теоретический материал по этикету, но и способствует отработке полученных знаний на практике, так как разыгрываются реальные жизненные ситуации, которые возникают каждый день в жизни студентов. Кроме того, игры психокоррекции поведения в значительной степени повышают коммуникабельность обучаемых.

Не менее полезной формой работы по развитию коммуникабельности студентов является проведение психологических тренингов.

Тренинг – это цикл занятий, рассчитанный примерно на 6-8 часов. Не рекомендуется проводить тренинги со слишком большой группой студентов. Работа будет более эффективной, если преподаватель проведет тренинг в группах по 12-15 человек или в подгруппах по 4-6 первокурсников.

В рамках разработанной методики повышения коммуникабельности студентов технического вуза и развития их речевой культуры нами обычно планируются и проводятся 4 тренинга: 1) тренинг «Эффективные приемы общения»; 2) тренинг «Полное взаимопонимание»; 3) тренинг «Диалог»; 4) тренинг «Коммуникативно-лингвистические игры».

Каждый тренинг длится 2 часа. Приведем в статье пример нескольких упражнений-тренингов, включенных нами в тренинг «Эффективные приемы общения».

Цель тренинга: знакомство студентов с приемами общения, расширение представлений о способах самоанализа и самокоррекции в сфере общения.

В начале тренинга преподаватель сообщает студентам сведения об общении, о функциях и основных навыках общения. Далее проводятся непосредственно сами психологические тренинги.

Тренинг «Передай другому». Навыки невербального общения.

Все студенты садятся в круг, и по очереди каждый из них без слов передает соседу какой-либо воображаемый предмет. Сосед должен «взять» его соответствующим образом и назвать. Затем он предлагает уже другой, свой предмет следующему по кругу. Упражнение повторяется, пока все не примут участие в нем. Тренинг вырабатывает навыки невербального общения.

После тренинга происходит обсуждение по следующим вопросам: 1. Легко или трудно было передавать предмет? 2. Кому легко? 3. А в чем были трудности? 4. Легко или трудно было отгадывать предмет? 5. Кому было легко? 6. А в чем заключались трудности?

Тренинг «Что помню?» Наблюдательность в общении.

Один из студентов (по желанию) садится спиной к аудитории. Остальные вслух загадывают одного из присутствующих. Задача сидящего – как можно подробнее описать внешний вид загаданного. Когда описание будет закончено, члены группы могут дополнить описание своими наблюдениями. После этого кто-либо другой садится спиной к аудитории, загадывается новый человек и процедура повторяется. Смена сидящего спиной происходит еще несколько раз.

После тренинга происходит обсуждение по следующим вопросам: 1. Легко или трудно было описывать внешность? 2. В чем были трудности? 3. Почему? 4. Что легче всего вспоминается? 5. Что труднее? 6. Кому было легко выполнять это упражнение? 7. Почему?

Приведем еще одно очень эффективное упражнение. Оно направлено на развитие навыков понимания эмоционального и психологического состояния другого в межличностном общении.

Тренинг «Я тебя понимаю».

Преподаватель предлагает среди членов группы выбрать человека, чье состояние и мысли будут угадывать все. Его усаживают в центр, и обучаемым дается три-пять минут на то, чтобы письменно изложить, о чем он думал во время занятия, какие эмоции испытывал и тому подобное.

Затем все садятся в большой круг, и каждый студент, обращаясь к человеку, состояние которого описывали, рассказывает о чувствах этого человека, о его мыслях. При этом тот, чье состояние описывали, может комментировать этот рассказ, то есть высказать свое мнение. Если рассказанное соответствует его действительным мыслям и ощущениям, он может подтвердить правильность наблюдений. Или опровергнуть догадки, указав при этом на допущенные ошибки.

Как показала практика, проведенные игры и тренинги явились прекрасным средством повышения коммуникабельности и выработки эффективных навыков общения студентов, которые понадобятся им в процессе будущей профессиональной деятельности, развития и совершенствования их речевой культуры, повышения их внутренней мотивации к изучению дисциплины «Русский язык и культура речи». На наш взгляд, они применимы для развития речевой культуры и повышения коммуникабельности студентов вуза любого профиля, не только технического.

Литература

1. Игры – обучение, тренинг, досуг. Педагогические игры [Текст] / под ред. В. В. Петрусинского. – М. : Новая школа, 1994.
2. Линецкая, Л. М. Пособие по развитию речевой культуры младших подростков на уроках русского языка и во внеучебной работе [Текст] : учеб. пособие для вузов / Л. М. Линецкая, Е. Д. Алексеева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

БАРАНОВА Г. А.

г. Тула, Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области

Быстрые темпы развития нашего общества поставили перед системой образования и педагогической практикой новые проблемы, связанные с подготовкой профессиональных кадров. Среди них особое значение придаётся повышению профессиональной компетентности педагога. Проблемы формирования профессиональной компетентности рассмотрены в научных трудах следующих авторов: Е. В. Бондаревской, И. А. Зимней, А. К. Марковой, Н. В. Мясищева, Л. А. Петровской, В. И. Волынкина, М. М. Левиной, М. М. Шалашовой и др. Педагогами-исследователями определено содержание и виды профессиональной компетентности учителя. Под компетентностью понимается «...интегральное качество личности, характеризующее готовность решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности, с использованием знаний, опыта, индивидуальных способностей» [3, с. 54]. Помимо этого раскрыта сущность следующих видов профессиональной компетентности. Рассмотрим подробнее каждый из них:

1. Специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать своё дальнейшее профессиональное развитие.

2. Социальная компетентность - владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, принятыми в данной профессии приёмами общения, социальная ответственность за результаты своего труда.

3. Личностная компетентность – владение приёмами личностного самовыражения, саморазвития и самоопределения, средствами про-

тивостояния профессиональным деформациям личности (профессиональным рискам).

4. Индивидуальная компетентность – владение приёмами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению (застою), умение рационально организовать свой труд [1, с. 232].

Но особое место в рамках анализируемой проблемы занимает технологическая компетентность современного педагога – владение знанием классов, видов образовательных технологий, спецификой их применения в условиях начальной школы. Овладение технологической структурой управления учебной деятельностью во многом зависит от уровня профессионального мастерства и предпочтительности в выборе технологии обучения. С этой целью в процессе изучения курса «Современные образовательные технологии» учителя начальных классов знакомятся с различными классификациями образовательных технологий. Большое внимание при рассмотрении классов, видов технологий уделяется:

1. Образовательным технологиям на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений – личностно-ориентированным; технологиям сотрудничества; свободного воспитания.

2. Образовательным технологиям на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся: технологиям игрового, развивающего, саморазвивающего, проектного обучения.

3. Образовательным технологиям на основе эффективности организации и управления процессом обучения: технологиям полного усвоения знаний, разноуровневого обучения, коллективного взаимобучения, технологиям индивидуализации и дифференциации обучения, программированного обучения, информационно-коммуникационным технологиям.

4. Образовательным технологиям на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала: «Укрупнение дидактических единиц (УДЕ)» П. М. Эрдниева, технологии «Диалог культур» В. С. Библера, С. Ю. Курганова и др.

5. Природосообразным технологиям, использующим методы народной педагогики: обучение по Л. Н. Толстому, воспитание грамотности по А. Кушнир, технология М. Монтессори и др.

Нужно отметить, что технологическая компетентность тесно взаимосвязана со всеми видами профессиональной компетентности учителя. Это находит отражение в следующем комплексе профессионально-педагогических технологий:

1. Технологии по формированию профессиональной эрудиции, развитию творческого мышления, профессионально важных качеств личности.

2. Технологии на развитие аналитических операций – анализ состояния учебно-педагогической системы.

3. Задачные технологии – стандартные и эвристические задачи на нахождение, определение, реструктурирование. Технологии по разработке гипотез, решению профессиональных задач (типовых и эвристических).

4. Технологии, развивающие рефлексивные действия в ходе профессиональной деятельности.

5. Технологии на интеграцию технологических приёмов обучения.

6. Технологии диагностические: применение тестов, анкет, бесед, интервью т.д.

В процессе изучения образовательных технологий учителя начальных классов знакомятся с:

1. Основными критериями выбора технологии обучения: определение цели учебного процесса; предмета изучения; возраста учащихся; психолого-педагогической среды.

2. Условиями применения образовательных технологий в практической работе являются: своевременность их включения в учебный процесс, последовательность действий, адекватность целям и особенностям психолого-педагогической среды.

«Каждая технология обучения осуществляется на основе: структурирования учебной информации; информационного общения с учащимися; предметности изучения; образовательной, а также психологической готовности учащихся; субъектности педагогических и учебных действий; комплементарности действий учителя и учащихся; синхронности учебного процесса; применения системы дидактических средств обучения» [2, с. 243].

Формирование, совершенствование технологических знаний, умений происходит в области информационной, аналитической, конструктивной, диагностической, коммуникативной деятельности. Осуществление системного подхода к формированию педагогической деятельности, по мнению М. М. Левиной, позволит определить перспективу постепенного наращивания профессиональной квалификации педагога – от формирования типовых педагогических действий до творческих методов и приёмов. Качество усвоения технологических знаний можно определить через овладение учителями комплексом профессиональных технологических умений:

– операционально-методических: определение эффективности образовательных технологий, разработка адекватных методик обучения; информационное и процессуальное моделирование учебного процесса в соответствии с целями и задачами обучения, развития, составом и структурой научного знания, психолого-педагогическими условиями и др.;

– психолого-педагогических: формирование рефлексивной деятельности; применение в учебном процессе коммуникативных методов и приёмов, направленных на формирование субъект-субъектных отношений между педагогами и учащимися и др.;

– диагностических умений: применение диагностических методик, определяющих своевременность конкретных технологий обучения; эффективность процесса обучения; адекватность учебного процесса психолого-педагогическими условиям, внедрение в учебно-воспитательный процесс методов самоанализа, самоконтроля и др.;

– комплекс умений по выполнению экспертных функций в области образовательных процессов: прослеживание динамики развития анализируемой системы обучения, оценка качества, определение перспектив её развития, оказание методической помощи по оценке и коррекции педагогического процесса; интенсификация процесса обучения через ускорение темпа прохождения учебного материала и др.;

– комплекс умений по осуществлению научно-исследовательской работы: разработка отдельных предметных методик преподавания; выявление приоритетных направлений в развитии образовательных технологий; интенсификация методов обучения; анализ передового педагогического опыта, его обобщение и применение и др.

Литература

1. Волынкин, В. И. Педагогика в схемах [Текст] : учеб. пособие / В. И. Волынкин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007.

2. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования [Текст] : учеб. пособие / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001.

3. Шалашова, М. М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов [Текст] / М. М. Шалашова // Педагогика. – 2008. – № 7.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

ШВАРЦМАН М. М.

г. Ростов-на-Дону, филиал Морской государственной академии
имени адмирала Ф. Ф. Ушакова

Мы, преподаватели, живём в двух мирах. Один мир – это существующее образовательное пространство; второй – это образовательное пространство будущего, каким мы его представляем. Если первое вызывает нравственную боль, то второе вселяет надежду. Наша образовательная система в кризисном состоянии. С позиций синергетики кризисы для того и существуют, чтобы появилась новая система. В нашем случае, образовательное пространство, в котором учащиеся будут стремиться к получению знаний и умений. Основы будущего пространства закладываются сейчас.

Компетентность является подструктурой личности. Выделяют следующие компетентности:

- профессиональную компетентность;
- социально-психологическую компетентность – профессиональная компетентность в совокупности с коммуникативной и информационной культурой;
- аутопсихологическую компетентность – способность личности к саморазвитию социально-психологической компетентности.

Если аутопсихологическая компетентность зависит от природных данных, то социально-психологическую компетентность можно развивать. Специалисты, сочетающие профессиональные знания с информационной и коммуникативной культурой, могут выдвигать оригинальные идеи для решения проблем в различных предметных областях: научных, технических, экономических, социальных. Формирование таких специалистов – насущная задача системы образования. В этом состоит сверхзадача каждого педагога независимо от преподаваемой дисциплины.

Эта задача требует для своей реализации десятилетия. Ибо, как образно говорили древние, созерцая Фудзияму: «Только свеча зажигает свечу». В современных понятиях это означает, что только личность может сформировать личность. В понятие личности входит ощущение человеком внутренней свободы, в том числе свободы мышления. Существовавшая система не нуждалась в личностях. Сменилось уже несколько поколений педагогов, обученных и обучающих работать с данными, то есть обладающих информатической культурой. Изложенные в статье основные принципы эволюции должны послужить

основой для желания и способности работать со знаниями, то есть развитию информационной культуры, а через неё формированию социально-психологической компетентности.

Эволюция в любой предметной области заключается в смене одних устойчивых состояний другими. Сменяющиеся в нелинейных структурах процессы самоорганизации (самодезорганизации) изучаются синергетикой. Принципы синергетики справедливы для любых систем: биологической, экономической, социальной и т.д. Это находит отражение в универсальности математических моделей. Математическая модель, адекватная в одной предметной области, может применяться в других предметных областях.

Можно выделить следующие базовые, но зависимые в своей реализации друг от друга, принципы синергетики: асимметрии, когерентности, обратной связи, избирательной реакции системы, мутации, гистерезиса. Рассмотрим сущности этих принципов.

Принцип асимметрии. Симметрия – условие возникновения структуры, асимметрия – условие её развития. Например, создаётся новая структура (биологическая, экономическая, социальная). Она развивается во времени. Потом начинает развиваться в пространстве. Со временем эта структура начинает существовать в несмежных пространствах. Биологический вид живёт в несмежных ареалах; фирма или партия создаёт подчинённые структуры в других городах (федеральных округах, странах). Каждая подструктура начинает приобретать индивидуальные особенности. Это обусловлено локальной экономикой, законодательством, географическим положением и многими другими факторами. Развивающаяся асимметрия на начальном этапе помогает фирме выжить в конкурентной борьбе; партии учесть локальные социальные особенности. Усиливающаяся асимметрия приводит или к отделению одной из подструктур, или к краху фирмы (развалу партии).

Принцип когерентности. Когерентность – согласованное во времени и пространстве взаимодействие подсистем внутри системы. Под системой понимаем совокупность объектов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определённую целостность, обладающей новым качеством по отношению к сумме свойств подсистем, составляющих систему. Каждая система в процессе своего жизненного цикла проходит фазы когерентности: сначала возрастающей, затем убывающей. В этих фазах, параметр, характеризующий структуру, достигает локального максимума. Действие этого принципа проявляется в творчестве человека, в коллективе единомышленников (научном, спортивном), в работе фирмы, в социально-экономических процессах государства. В сочетании с принципом

асимметрии он хорошо просматривается на процессе создания (распада) империй: Римской, Объединённого Королевства, Россия – СССР.

Принцип обратной связи. Система может развиваться только при наличии обратной связи. Любая система является инерционной. Например, отдача от капиталовложений, изменение массового сознания и т.д. То есть обратная связь имеет время задержки.

От соотношения скорости изменения параметров среды к диапазону приспособленческих функций системы зависит характер развития самой системы. Если система успевает за время приспособиться к изменению параметров среды, то обратная связь является отрицательной, поддерживающей стабильность системы. Например, фирма успевает отреагировать на изменение запросов потребителей; партия успевает отреагировать на изменение социальных ориентиров. Но в любой системе со временем происходит нарушение когерентного взаимодействия её подсистем. Меняются фазовые соотношения между внутренними и внешними процессами. Наступает момент, когда обратная связь становится положительной. В этом случае система «разгоняется»; в научных терминах – попадает в точку бифуркации. Точка бифуркации – точка ветвления возможных путей эволюции системы.

Принцип избирательной реакции системы. В каждой системе в процессе её развития зарождаются объекты, которые определяют состояние системы после прохождения точки бифуркации. Вот почему важно сейчас развивать социально-психологическую компетентность. Каждая система содержит в себе прошлое, настоящее и будущее. Будущее начинает фильтровать события настоящего. На процессы, способствующие в перспективе переходу системы в новое состояние, система реагирует сильнее, чем на противоположные процессы. Отклик системы на «сопутствующие» события, процессы тем сильнее, чем ближе система к точке бифуркации. В непосредственной близости от точки бифуркации достаточно малейшего воздействия, чтобы наступила катастрофа. Например: распад СССР; современный мировой экономический кризис.

Принцип мутации. Системе всё время приходится приспособляться к изменению внешних условий. Приспособление может происходить при сохранении своей сущности или, после прохождения точки бифуркации, с изменением своей сущности. В стационарном режиме приспособление происходит за счёт докритической асимметрии подсистем. Основным механизмом, порождающим системы с новыми приспособительными свойствами, является мутация. Мутация – это изменение существующего или появление нового объекта в системе. При приближении к точке бифуркации количество мутаций возрастает. Система «отбирает» те мутационные объекты, которые, после про-

хождения точки бифуркации, будут основой новой структуры. По теме статьи это означает степень отклика в сознании подопечных на наши усилия.

Принцип гистерезиса. Состояние системы после прохождения точки бифуркации зависит от её предыстории. Для функционирования системы она должна вместе со своими подсистемами последовательно пройти необходимые устойчивые состояния. Ибо в них зарождаются объекты, обеспечивающие устойчивое состояние последующей системы, возникающей после прохождения точки бифуркации. Так было с развитием стабильных рыночных отношений в современных развитых странах. Когда нашу страну кинули в свободное экономическое плавание, то рассчитывали, что сразу начнут работать законы рыночной экономики. Но не учли изложенный выше принцип гистерезиса. Поэтому наша экономика свалилась в хаос в житейском/научном смысле этого слова (термина).

Из хаоса родилась экономика, инверсная стабильным рыночным отношениям. В любой экономике существует триада: коррупция, экономический криминал, бюрократия. Существует, потому что любая система несёт в себе разрушающее её начало. Но в стабильном обществе рыночная экономика является определяющим процессом, а триада – подчинённым, ожидающей своего часа. В инверсной экономике триада является определяющим процессом, а экономика нужна триаде только как среда для своего существования.

В образовательном пространстве инверсность нашей экономики проявляется в противоположных реакциях студентов на платное обучение в вузе. В странах со стабильной рыночной экономикой платное обучение максимизирует мотивацию студентов к получению знаний и умений, в нашей стране – низводит её до нуля. Зарплата кандидата наук, доцента ниже, чем начальная ставка грузчика.

Если специалист изложенные принципы синергетики сделает частью своего мышления, то это позволит ему работать со знаниями. В частности, предвидеть характер развития социально-экономических отношений в стране, а значит выбирать оптимальную стратегию. В таких специалистах остро нуждается общество в нелёгкое для нашей страны время.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ: ИСТОРИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

КОРНИЛОВА Л. В.

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

Общеизвестно, что современные стратегические доктрины прогресса лидирующих стран мира основываются на принципах всемерного развития человеческого потенциала. В результате чего роль образования непрерывно возрастает и становится доминирующей во всех сферах общественной жизни. Центральное место в реформах образовательной системы стран, претендующих на мировое лидерство, занимают дискуссии об образовании взрослых.

В проекте «Современная модель образования до 2020 года» указывается, что инновационная экономика современной России, реформирование в системе образования и направленность современной школы на личностно-ориентированное обучение выдвигает новые требования к знаниям учителя, а значит и более серьезные требования к повышению квалификации, нежели это было раньше.

Ключевым условием повышения качества образования является высокий уровень компетентности педагогических кадров. В. А. Сластёнин отмечает, что педагог становится «активным субъектом, реализующим в педагогической профессии свой способ жизнедеятельности, готовность доопределять задачи, принимать на себя ответственность за их решения, раздвигать рамки деятельности». Следовательно, насущной становится необходимость использования при организации учебного процесса эффективных средств и методов обучения взрослых, современных педагогических технологий, а также использование в режиме практических занятий, семинаров умений использования технологий формирования образовательных компетенций обучающихся на уроке (технологий развития умственной деятельности, группового обучения, диалоговые технологии и др.). Таким образом, в деятельности педагога интегрируются функции не только учителя, но и организатора образовательного процесса и методиста.

Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года одним из путей повышения качества и обновления содержания образования провозглашается компетентностный подход.

В документе «Стратегия модернизации российского образования» рекомендуется не противопоставлять компетентности знаниям и умениям или умениям и навыкам, поскольку понятие компетентности шире понятия знания. или умения, или навыка, оно включает их в себя

(хотя, разумеется, речь не идёт о компетентности как о простой аддитивной сумме знания – умения – навыка –, это понятие несколько иного смыслового ряда. Отмечается также, что понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную

Что такое «компетентностный подход»? Почему он вдруг приобрёл такую популярность? Означает ли это очередной отказ от «старого» и погоню за сиюминутной модой или компетентностный подход отвечает на какие-то существенные для образования вопросы? Как соотносится компетентностный подход с традициями российского образования? Почему слово «компетентность» подхвачено многими авторитетными педагогами? В чём суть компетентностного подхода?

Понятие «компетентностный подход» пришло в сферу образования в 90-х годах XX в. в ходе освоения Россией Европейского пространства высшего образования (ЕПВО).

В 1999 г. в Болонье двадцатью девятью странами Европы (позднее тридцатой была включена в список страна Лихтенштейн) подписана декларация «Зона Европейского высшего образования», долгосрочной целью которой стало создание общеевропейского пространства высшего образования с целью повышения мобильности граждан на рынке труда и усиления конкурентноспособности европейского высшего образования. Создание декларации легло в основу Болонского процесса, завершение которого предполагается к 2010 г.

Компетентностный подход в определении целей и содержания образования не является совершенно новым в отечественной системе образования. Идеи компетентностного подхода в обучении рассматривались исследователями П. Я. Гальпериним, В. В. Краевским, И. Л. Лернером, М. Н. Снаткиным, Г. П. Щедровицким и др. Ориентация на освоение умений, обобщённых способов деятельности является ведущей в работах этих учёных. В данном русле были разработаны отдельные учебные технологии и учебные материалы. Работы С. Т. Шацкого и его последователей, Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, в области теории и практики развивающего обучения были фактически предтечами компетентностного подхода.

Понятие «компетентностный подход» получило распространение сравнительно недавно в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования. В настоящее время в педагогике, в педагогической психологии, социологии образования развернулись поиски, направленные на исследование проблемы развития компетентностного работника, компетентности как свойства личности, формирование компетенций специалиста.

В основе компетентного подхода лежат понятия «компетенция», «компетентность». Многообразие подходов к определению данных терминов создаёт определённые проблемы для их осмысления и понимания содержания самого компетентного подхода. В научно-исследовательской среде данные понятия либо отождествляются (Л. Н. Болотов, В. С. Леднёв, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков), либо дифференцируются.

В процессе разработки компетентного подхода исследователи уточняют основные понятия «компетенция», «компетентность». Английский психолог Дж. Равен определяет компетентность, как специфическую способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия. Он выделяет «высшие компетентности» которые предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовать людей для выполнения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий.

Подробно этот вопрос рассматривается И. А. Зимней, которая выделяет основанный на компетенции подход, подчёркивающий «практическую, действенную сторону, тогда как подход, основанный на понятии «компетентность», которое включает собственно личностные (мотивация, мотивационно-волевые и др.) качества, определяется как более широкий, соотносимый с гуманистическими ценностями образования». В противопоставление, «компетенция» рассматривается как не пришедший в «употребление» резерв «скрытого», «потенциального» [1].

Более подробную трактовку этих терминов даёт А. В. Хуторской: «Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности». рассматривает понятие «компетенция» как совокупность качеств личности, которые требуются для функционирования в конкретной области деятельности [3].

И. А. Цецорин рассматривает компетентность как комплекс «освоенных личностью компетенций».

В. В. Сериков определяет компетентность как способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению своего места в мире.

В исследованиях Э. Ф. Зеера, Д. А. Иванова, А. В. Хуторского и др. рассмотрены сущность компетентностного подхода в образовании и взаимосвязь ведущих конструктов данного подхода; в работах А. К. Марковой, В. А. Сластёнина, А. В. Щербакова рассмотрены пути повышения профессиональной компетентности; Л. М. Митиной – педагогической компетентности; Л. А. Петровской – коммуникативной компетентности; С. Е. Шишова – образовательной компетенции и др.

Наиболее подробно, на наш взгляд, вопросы компетентностного подхода рассматривает И. А. Зимняя.

В работах И. А. Зимней систематизированы и обобщены исследования понятий данной проблемы, которые представлены следующим образом: компетентности, относящиеся к самому себе как к личности, субъекту деятельности общения; компетентности, относящиеся к социальному и социальной сферы; компетентности, относящиеся к реализации различных видов деятельности человека, тем самым выделены две подструктуры: деятельностная и коммуникативная.

Проблемы развития специалиста нового типа, умеющего воплощать ведущие идеи и тенденции образования, находят широкое отражение в работах А. С. Белкина, З. М. Большаковой, Э. Ф. Зеера, В. В. Краевского, Л. М. Кустова, С. Г. Молчанова.

Вызывает интерес мнение Э. Ф. Зеера, что компетентность предполагает не столько наличие у специалиста значительного объёма знаний и опыта, сколько умение актуализировать накопленные знания и умения в нужный момент использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций.

В Глоссарии терминов ЕФО компетенция определяется как: «1. Способность делать что-либо хорошо или эффективно. 2. Соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу. 3. Способность выполнять особые трудовые навыки».

Из этого следует, что компетентность – выраженная способность применять свои знания и умения, способность реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт) для успешной творческой деятельности.

На основании существующих определений можно выделить следующие сущностные характеристики компетентности:

– эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям рабочего места;

– овладение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости в части решения профессиональных проблем; развитое сотрудничество с коллегами и профессиональной межличностной средой;

- интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, оптимальных для выполнения трудовой деятельности в современной производственной среде;

- способность делать что-либо хорошо, эффективно в широком формате контекстов с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки; быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на динамику обстоятельств и среды.

Итак, компетентность есть актуальное проявление компетенции, а компетентностный подход в образовании характеризуется усилением как практической, так и гуманистической (социальной) направленности образовательного процесса. Следует отметить, что все приверженцы компетентностного подхода, используя термины «компетентность» и «компетенция», чётко не дифференцируют их. Кроме того, проблема формирования компетентности большинством авторов рассматривается преимущественно в период профессионального обучения в учебных заведениях. В то же время развитие профессиональной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) остаётся недостаточно полно разработанной.

Характеристики компетентностного подхода делают его особенно актуальным для образования взрослых в силу специфической позиции взрослого человека в образовательном процессе:

- взрослые будут изучать только то, что, по их мнению, им изучить необходимо;

- обучение взрослых людей сконцентрировано на проблемах, которые должны быть реалистичными;

- на учёбу взрослых людей большое влияние оказывает предшествующий опыт;

- взрослые люди учатся в процессе работы.

Компетентностный подход бурно обсуждается в педагогической литературе, и ещё не обрёл той степени прозрачности, которая позволила бы широко внедрить его в образовательный процесс. Тем не менее, уже сейчас можно предположить, что именно в результате реализации данного подхода компетентный педагог будет способен обеспечить положительные и высокоэффективные результаты в обучении, воспитании и развитии молодого поколения, целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности учителя, позволяющим ему получать навыки практической деятельности в обществе.

Можно сделать вывод, что сущность компетентностного подхода заключается в осуществлении попытки внести личностный смысл в образовательный процесс. Изменить ситуацию в образовании возможно путём решения проблемы подготовки и переподготовки педа-

гогических кадров качественно нового уровня, выявления условий развития их профессиональной компетентности.

С помощью компетентного подхода возможно более полно и обоснованно описать результаты подготовки обучающегося, функционирование которого как специалиста высокой квалификации предполагает не просто его готовность, но и способность к работе в современных условиях динамичных изменений как в мире технологий, так и в общественной жизни.

Литература

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – Загл. с экрана.
2. Хуторской, А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2006. – № 2.
3. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. – Загл. с экрана.

НЕОБХОДИМО ГОТОВИТЬ ТВОРЧЕСКОГО, ИНИЦИАТИВНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНО КОМПЕТЕНТНОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ

БЕЛЬСКИЙ В. М.

г. Ульяновск, Ульяновское высшее авиационное училище
гражданской авиации

Патриотическое воспитание в УВАУ ГА выступает важнейшей составной частью целостного педагогического процесса. В силу этого совершенствование педагогической деятельности всех участников в процессе обучения в целом основаны на соединении их научно-теоретической подготовки с передовым практическим опытом решения практических задач патриотического воспитания курсантов. Центральным и важным звеном патриотического воспитания в ходе обучения является, бесспорно, профессорско-педагогический состав. Однако обращенность преподавателей к педагогической теории не избавляет их от всех трудностей, с которыми они встречаются в процессе этой работы курсантами. От профессорско-преподавательского состава требуется основательная теоретическая и практическая подготовка, педагогическая гибкость и творческий подход к решению

сложных задач в процессе патриотической работы с курсантами и определение разных уровней их подготовленности. Таковы были выводы исследовательской работы проведенной в училище.

Педагогический опыт позволяет выделить несколько типов преподавателей как воспитателей: высоко подготовленные преподаватели; достаточно подготовленные преподаватели; недостаточно и слабо подготовленные преподаватели. Исследование показали, что достаточными навыками организации и проведения патриотического воспитания владеют лишь малая часть субъектов воспитательной работы, учитывая то, что подавляющее большинство данной категории никогда ранее не имели практику руководства студенческими и молодежными коллективами. Да и более 70 % начальников курсов и преподавательского состава профильных дисциплин не имеют педагогического образования, что негативно сказывается на их психолого-педагогических навыках, а, следовательно, и на возможности качественно организовать и провести воспитательные мероприятия с курсантами. У части преподавателей, как и у начальников курсов, отсутствует ясное представление об идеальном наборе патриотических и других важных качеств выпускника и реальном уровне сформированности этих качеств у курсантов, а также методах и средствах их формирования. Это и следствие поверхностного уровня психолого-педагогического сопровождения педагогического процесса.

Педагогически несостоятельные действия преподавателей можно подразделить на несколько видов: педагогические ошибки, педагогические нарушения и антипедагогические действия. Причины, порождающие педагогические ошибки, сводятся к следующему: нежелание заниматься формированием патриотических качеств у курсантов, усложнение задач патриотического воспитания неадекватно росту педагогического мастерства преподавателей; их субъективизм в оценке деятельности и поведения того или иного курсанта; недостаточное знание особенностей личности курсантов; педагогические заблуждения в решении сложных задач воспитания.

Основными причинами педагогических нарушений являются: формализм в воспитательной деятельности; низкий уровень психолого-педагогической грамотности и педагогического мастерства воспитующих; недооценка ими возможностей воспитательной работы; авторитарный стиль педагогической деятельности и другие.

Причинами антипедагогического действия являются педагогическая беспомощность отдельных преподавателей в работе курсантами; их нежелание приобретать необходимые знания, навыки и умения педагогической деятельности; отсутствие интереса к данной проблеме.

Для качественной подготовки преподавателей как воспитателей необходимо:

1 этап – выяснить социально-педагогическую направленность к воспитательной деятельности с курсантами;

2 этап – выделить основные знания, умения и навыки, свидетельствующие о содержании, организации и методике его воспитательной деятельности;

3 этап – определить объем его социально-педагогической готовности к воспитательной деятельности в условиях высшего авиационного училища;

4 этап – провести комплексную подготовку преподавателей к теоретической и практической воспитательной деятельности с курсантами.

Одной из коренных предпосылок успеха в решении задач патриотического воспитания курсантов является повышение профессионализма преподавателей в этом значимом виде их профессиональной деятельности. Перспективным можно считать функционирование целевой подготовки субъектов патриотического воспитания на курсах повышения квалификации, в системе профессиональной подготовки. Указанные формы являются базовыми и в большей степени ориентированы на традиционные подходы, вместе с тем осуществляемые с позиции инновационных подходов и специально-ориентированные на выработку у преподавателей потребностей и навыков воспитательной работы, руководства самовоспитанием курсантов.

Для получения сведений о результатах своего педагогического труда руководителю и преподавателю как воспитателю важно овладеть умением осуществлять исследования, диагностику, анализ, оценивание и корректировку воспитательной деятельности. Наличие потребностей, трансформированные в мотивы, способствуют формированию трех уровней мотивации профессионального развития преподавателя – начального (внешнего), основного (внутреннего) и высшего (внутреннего). Высший уровень определяет эффективность привлечения творческого начала.

Чтобы готовить творческого, инициативного и профессионально-компетентного преподавателя-патриота, необходимо более эффективно использовать потенциал сложившейся системы подготовки преподавательских кадров и психолого-педагогическое обоснование моделей, алгоритмов и технологий учебно-воспитательного процесса.

Литература

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В. Г. Асеев. – М., 1976.

2. Талызина, Н. Ф. Деятельностный подход и построение модели специалиста [Текст] / Н. Ф. Талызина // Вестник высшей школы. – 1986. – № 3.

РАЗДЕЛ 4

Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ И МОНИТОРИНГУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

СТАРОВА Н. М.

г. Челябинск, Челябинский монтажный колледж

Стандарты профессионального образования должны регулярно обновляться, в некоторых случаях они должны быть коренным образом пересмотрены.

Действующие на сегодняшний день стандарты профессионального образования, построены на базе профессионально-квалификационной модели специалиста. Их анализ показал, что при определении характеристик, определяющих характер деятельности используются, как правило, расплывчатые формулировки: «быть способным...», «быть готовым...», «обладать стремлением к ...». Их интерпретация как показателей итоговой аттестации выпускников превращается в неразрешимую проблему. Квалификации базируются на знаниях и умениях. Это в свою очередь дает представление об уровне подготовленности будущего специалиста как производной от числа прослушанных дисциплин. Учебные дисциплины – это лишь различные способы отображения реального, целостного и быстро меняющегося мира. Поэтому уровень профессиональной подготовки нельзя сводить лишь к сумме уровней обученности различным предметам.

Стандарты второго поколения не закладывают возможности оценки качества образования выпускников на основе таких показателей, как готовность выпускника к будущей профессиональной деятельности, профессиональной мотивации. В современной концепции образования, ориентированного на результат, цели обучения должны формулироваться с учетом профессиональных требований, предъяв-

ляемых рынком труда. В последнее время появилась тенденция к переходу от квалификационной модели к компетентностной.

Изменение конечных целей влечет за собой изменение методологических оснований к образовательной деятельности. Решению этой задачи способствует внедрение компетентностного подхода к образованию. Компетентностный подход в профессиональном образовании представляет собой такую организацию учебного процесса, при которой образовательным результатом являются профессиональные компетенции выпускника, определяющие способность будущего специалиста реализовать на практике свою компетентность. Поэтому в профессиональной подготовке особое значение имеет уровень профессиональной компетентности.

Мы считаем важным, разобраться, что должно формировать учебное заведение в будущем специалисте. В настоящее время есть четкое понимание основных терминов «компетентность» и «компетенция». Профессиональная компетенция – это познаваемая, поддающаяся оценке совокупность взаимосвязанных знаний, умений и навыков, необходимых для удовлетворительного выполнения стандартных требований и разрешений типовых проблемных ситуаций в указанной профессиональной области. В свою очередь профессиональная компетентность – это сложное сочетание определенных атрибутов личности (компетенций), позволяющее успешно выполнять некоторую роль, принятую на себя личностью, и связанные с ней функции. Сложность во введении этого понятия состоит еще в том, что оно описывает потенциал, который проявляется ситуативно (следовательно, может лечь в основу оценки лишь отсроченных результатов образования), а также сложность в том, что это понятие описывает инструментарий одновременно понимания и действия. На основании сказанного выше, мы считаем, что учебное заведение не формирует компетентность, так как проконтролировать уровень сформированности компетентности в учебном заведении не возможно. Следовательно, к основным задачам профессиональных учебных заведений относятся формирование компетенций и создание условий для формирования компетентности специалиста.

Результат профессиональной подготовки зависит от трех составляющих: целей обучения, организации и управления учебным процессом, содержания обучения.

Постановка педагогических целей должна соответствовать предполагаемому результату. В современных рыночных условиях развития экономики, когда конкурентоспособность и востребованность в квалифицированных рабочих и специалистах во многом зависит от их способности гибко адаптироваться к изменениям требова-

ний рынка труда, возможностей оперативно осваивать новые профили трудовой деятельности, а нередко и профессию, на первый план выходит задача формирования у студентов профессиональных компетенций.

Организовать и определить формы управления учебным процессом позволяет модель специалиста. Модель специалиста – это то, к чему он должен быть пригоден, к выполнению каких функций он подготовлен и какими качествами обладает. Модели позволяют отличать одного специалиста от другого, а также уровни (качества) подготовки специалистов одного и того же типа. Модель выступает системообразующим фактором для отбора содержания образования и форм его реализации в учебном процессе. Разработанные модели предполагают требования на «входе» – на этапе приема в учебное заведение. Модель должна служить ориентиром в организации процесса формирования конкурентоспособности будущего специалиста по специальности наравне с учетом требований Государственных образовательных стандартов базового уровня и способностей студентов.

Для нас интерес представляет тот факт, что модель служит основой определения направлений мониторинга сформированности заданных характеристик.

Общим методологическим принципом построения модели для нас является переход от абстрактного к конкретному. Любое теоретическое представление отталкивается от многообразия конкретного. В качестве такого конкретного выступают различные формы деятельности. Объект, который мы рассматриваем, – профессиональная деятельность. Она состоит из ряда компонентов (частей целого). Требования работодателей, позволяют выделить компоненты профессиональной деятельности и определить закономерности их формирования. На основе изучения отдельных компонентов мы считаем возможным определение связи между ними, что позволило сформировать модель целостной деятельности специалиста.

Совместная работа с представителями различных предприятий и организаций подвело нас к тому, что модель специалиста должна включать:

- представление о целях деятельности специалиста;
- представление о тех функциях, к выполнению которых он должен быть подготовлен, о результатах подготовки компетентного специалиста и его индивидуальных качествах, которые должны быть сформированы как профессионально важные;
- представление о нормативных условиях, в которых эта деятельность должна протекать;
- навыки принятия решений, связанные с деятельностью;

- навыки работы с информацией, обеспечивающей успешность деятельности;
- формирование представлений о личностном смысле деятельности.

Модель специалиста является необходимым условием для организации образовательного процесса, в том числе и для организации самостоятельной работы студентов, так как она призвана помочь ему понять то, что необходимо для его профессиональной деятельности.

Анализ модели показал, что существующие подходы, методы и формы организации учебного процесса не позволят достичь желаемого результата. В рамках существующих стандартов, ориентированных на квалификации, не возможно сделать рывок в подготовке того специалиста, который нужен производству, так как образовательные технологии профессионального обучения, на наш взгляд, должны базироваться на достижениях технологии модульного обучения. Модуль должен представлять собой определенный объем учебной информации, необходимой для выполнения какой-либо конкретной профессиональной деятельности. Модуль – это логическая завершенная и четко ограниченная часть содержания стандарта среднего профессионального образования. Содержание модуля должно быть связано с компетенцией будущего специалиста.

На современном этапе понятие модульности приобретает методологический смысл. Модульность и приоритет развития, определяют динамичность и мобильность функционирования совокупности модулей и всей системы подготовки специалиста. Система подготовки специалиста может содержать как базовые, так и вариативные модули, а модуль, в свою очередь, иметь базовый и вариативный компоненты. Такое строение модуля придадут ему качества мобильности и гибкости. Таким образом, содержание образовательного стандарта логично разбить на модули, которые потом интегрируются и выстраиваются в гибко организуемую последовательность, которая дала бы возможность уйти от линейного построения изучения всех предметов. Проектирование модулей позволяет оптимизировать ориентацию содержания образования, реально реализовать межпредметные связи. Таким образом, все модули имеют установку на формирование умений, навыков, видов деятельности, из которых складываются надпрофессиональные и профессиональные компетенции. Модульные технологии позволяют организовать учебный процесс более гибко и с учетом требований рынка труда.

В связи с тем что модульность не предусмотрена стандартами второго поколения, а модель специалиста предусматривает использование такой технологии, то возникают определенные сложности при

создании комплексной системы мониторинга результатов обучения, выраженных в терминах профессиональных компетенций. В процессе мониторинга мы можем выявить проблемные моменты еще на промежуточных этапах.

Следует отметить, что вопросы мониторинга формирования заданных работодателем качеств будущих специалистов на основе компетентностного подхода остаются малоисследованными. Несомненно, что в отечественном образовании имеются достижения в рассмотрении этого вопроса, но данную проблему нельзя считать решенной. Мы обратились к опыту подготовки специалистов в других странах, учитывая, что при изучении опыта другой страны, нельзя слепо копировать созданную там систему мониторинга и переносить на нашу систему образования без адаптации и апробации этого опыта.

Предлагаемая система мониторинга уровня сформированности профессиональных компетенций представляет собой оценку образовательных результатов на уровне компетенций. За основу взят принцип построения контрольных карт Шухарта. Преимущество предлагаемой системы заключается в оценке знаний и освоенных способов действий не только отдельного студента, но и качества образовательного процесса в целом (при оценке группы студентов).

Данная методика применима для европейской системы образования. Нами предложена адаптированная версия данной методики.

Поскольку в существующих государственных образовательных стандартах требования к профессиональной подготовленности устанавливаются в виде совокупности знаний, умений и навыков, то общий результат, характеризующий профессиональную компетенцию, можно представить в виде суммы результатов тех знаний, умений и навыков, которые необходимы для формирования компетенции.

Порядок проверки уровня сформированности профессиональных компетентностей и компетенций:

1. Определение структурного профиля компетенции.
2. Составление модели компетенции (разработка функциональной карты профиля компетенции).
3. Выполнение рубежных контрольных заданий и заполнение контрольных карт.
4. Анализ уровня сформированности данной компетенции и определение корректирующих действий.
 1. Определение структурного профиля компетенции:
 - название компетенции;
 - тип компетенции в общей иерархии (ключевая, сквозная, профессиональная);

- социально-практическая обусловленность и значимость компетенции;
- личностная значимость компетенции;
- знания о данном круге реальных объектов;
- умения и навыки, относящиеся к данному кругу реальных объектов;
- способы деятельности по отношению к данному кругу реальных объектов;
- индикаторы – примеры, образцы учебных и контрольных заданий по определению степени (уровня) компетентности.

2. Процесс разработки функциональной карты профиля профессиональной компетенции и составление модели компетенции.

Одним из важных инструментов, необходимых для определения содержания компетенции, является функциональный анализ. Функциональный анализ профессиональной компетенции – это описание элементов ее профиля на языке продуктивных функций. Продуктивная функция соответствует действию, направленному на достижение определенного результата. Результатом функционального анализа является функциональная карта компетенции.

Процесс разработки функциональной карты профиля профессиональной компетенции подразделяется на несколько этапов:

1. Этап подготовки:
 - уточнение целей;
 - определение ресурсов;
 - издание регламентирующих документов;
 - выбор методов моделирования компетенции: определение содержательных модулей (группа дисциплин); присвоение идентификационных номеров модулям; выделение дидактических единиц внутри каждого модуля; присвоение идентификационных номеров дидактическим единицам; определение индикаторов для определения уровня сформированности указанной компетенции (формы контрольных средств); определение сроков контроля дидактических единиц содержательных модулей; организация процесса формирования компетенции.

Считаем важным отметить, что функциональная карта, которая представляет собой модель компетенции, не была предусмотрена Шухартом. Нами была проведена работа по вычленению тех дидактических единиц, которые формируют настоящую компетенцию. Был использован модульный подход к определению структуры компетенции. Для формирования определенного вида деятельности (компетенции) необходимо знание нескольких дисциплин, причем не весь курс дисциплины, а некоторые дидактические единицы. Интеграция всех ди-

дактических единиц определяет содержательную часть при формировании компетенции. Так как компетентностный подход не отрицает формирования у студентов знаний, умений и навыков, то в функциональной карте необходимо указать, что формирует данная дидактическая единица (знания или умения). Это необходимо для определения формы контрольных средств и сроков.

2. Этап проведения:

- определение необходимых организационных изменений;
- обработка данных: подготовка данных для анализа, определение критериев максимальной успешности; анализ данных.

3. Этап утверждения:

- проверка и окончательная доработка модели компетенции;
- выполнение рубежных контрольных заданий и заполнение контрольных карт.

Для определения оценки образовательных результатов в ходе изучения дидактических единиц, определяющих модуль, составляются таблицы, в которые вносятся оценки, полученные в ходе выполнения контрольных заданий.

По мере прохождения всех дидактических единиц, входящих в рассматриваемый модуль, определяется средний балл за данный модуль.

После определения среднего балла по всем модулям, составляющим модель компетенции, данные заносятся на диаграмму.

Качественные характеристики уровня компетенций:

Нулевой – полная некомпетентность – оценка «1»;

Первый – уровень знакомства – оценка «2»;

Второй – уровень воспроизведения – оценка «3»;

Третий – уровень умений и навыков – оценка «4»;

Четвертый – уровень творчества – оценка «5».

4. Анализ уровня сформированности профессиональной компетенции и определение корректирующих действий.

Полученный результат сравнивают с заранее определенными индикаторами и анализируют его.

Анализ разброса значений параметров различных модулей дает возможность определить уровни тех дидактических единиц или модулей, которые не соответствуют «эталону». За «эталон» предлагается принять значения параметров, находящихся на уровне умений и навыков.

Контроль качества подготовки является одним из важных аналитико-диагностических компонентов формирования заданного качества специалиста с помощью индикаторов и показателей.

Данные контрольных исследований используются для совершенствования и коррекции содержания образования, оценки эффективности применяемых педагогических технологий, определения проблемных аспектов в процессе формирования профессиональной компетентности студентов.

Контроль – один из важнейших этапов в процессе обучения. Его правильная организация дает возможность получить сведения о степени усвоения материала студентами, скорректировать процесс преподавания

Литература

1. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А. С. Белкин. – Челябинск : ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004.
2. Белозерцев, Е. П. Педагогика профессионального образования [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / сост. А. Д. Гонеев., А. Г. Пашков и др., – М. : Академия, 2004.
3. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10.
4. Буянова, Н. В. Образовательные технологии в профессиональной школе [Текст] / Н. В. Буянова, Н. Н. Михайлова. – М. : НИ-ИРПО, 2008.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 5.
6. Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация [Текст] / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2005. – № 11.

АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ПОДДЕРЖКИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЦЫВАРЕВА М. А., ШУВАЛОВА Е. Е.

г. Архангельск, Поморский государственный университет
имени М. В. Ломоносова

Современное состояние системы Российского образования характеризуется интенсификацией инновационных процессов на всех уровнях. При этом учителя начальных школ, с энтузиазмом включившиеся в движение по обновлению начального образования, часто ис-

пытывают серьезные трудности в осуществлении инновационной деятельности. Об этом свидетельствуют результаты проведенного в 2006 году исследования по выявлению особенностей развития инновационных процессов в Архангельской области.

Экспериментальная работа по выявлению особенностей инновационных процессов в начальном общем образовании в Архангельской области осуществлялась по двум направлениям.

Первое связано с выявлением общих тенденций развития инновационных процессов в начальном общем образовании в Архангельской области. Второе посвящено анализу особенностей развития таких инновационных процессов как регионализация содержания начального общего образования, развитие младшего школьника как языковой личности, учет психофизиологических особенностей младших школьников в обучении, интегрированное преподавание предметов художественного цикла.

В рамках первого направления представлялось целесообразным выявить понимание учителями начальных классов термина «инновация в образовании», общую осведомлённость респондентов по проблеме инновационного развития начального общего образования, а также установить тенденции развития инновационной деятельности в начальном общем образовании в Архангельской области. Кроме того, необходимо было выявить характер имеющегося и требуемого научно-методического обеспечения разрабатываемых инноваций. В целях решения перечисленных задач в качестве основного использовался метод анкетирования и интервью.

В опросе приняли участие учителя начальных классов, имеющие разные уровни образования – как среднее специальное в объёме педагогического училища или колледжа, так и высшее в том и другом случае по специальности «педагогика и методика начального образования». Стаж педагогов также различен – от одного года до 25-35 лет. В то же время все респонденты являются работающими учителями начальных классов.

Анализ результатов анкетирования показал, что четвертая часть опрошенных учителей начальных классов правильно понимают указанный термин. В то же время велика доля педагогов, имеющих неадекватное представление об инновациях в образовании. При этом у части респондентов оно слишком широкое, у других – узкое, у некоторых наблюдается смешение общих и частных понятий.

Перечисляя современные инновационные процессы, развивающиеся в начальной школе, респонденты отмечают в основном следующие: внедрение различных учебно-методических комплектов, разработка авторских программ и проведение факультативов, исполь-

зование компьютеров в обучении и применение информационных технологий, внедрение новых программ, изучение иностранного языка и информатики со второго класса, привлечение младших школьников к исследовательской деятельности, мониторинг успеваемости учащихся, использование креативных технологий обучения, новых методов обучения (например, проектного метода), здоровьесбережение в процессе обучения, развивающее обучение, использование современных технологий обучения и т.д. При этом в поле зрения как учителей, так и представителей администрации школ, попадают преимущественно такие инновации, которые имеют ярко выраженный внешний атрибут – новый учебник, средство обучения (например, компьютер), новое содержание, применение нетрадиционных приёмов или методов обучения и пр., а инновации, не имеющие такой атрибутики, практически игнорируются. В то же время часть респондентов указали в качестве инноваций в образовании младших школьников такие процессы, которые не являются инновационными в полном смысле слова, а выступают в качестве субъективно новых (например, проблемное обучение, дифференциация и индивидуализация обучения и др.).

Анализ ответов на данные вопросы показывает недостаточно четкое понимание учителями начальных классов термина «инновация в образовании», сужение и обеднение содержания понятия, стремление отождествить различные понятия, а также недостаточную осведомлённость о современных инновационных процессах в образовании.

Следующий блок вопросов анкеты был связан с выявлением характера личного участия респондентов в инновационной деятельности. Выявленные показатели свидетельствуют о значительном интересе и достаточно высокой активности учителей начальных классов в инновационной деятельности, а также определённом уровне поддержки и руководства ею со стороны администрации школ и органов управления образованием.

Ряд вопросов анкеты был посвящён выяснению степени разработанности научно-методического обеспечения инновационного процесса, в котором принимают участие респонденты. Ответы на вопросы показали, что ведущей формой подготовки к внедрению инновации являются курсы повышения квалификации (курсовую подготовку прошли 76 человек, что составило 58,9 %). Наряду с этим на подготовительном этапе к внедрению инновации 39 человек (30,2 %) приняли участие в различных семинарах. 25 участников опроса (18,6 %) прошли подготовку в процессе обучения на авторских курсах, работы авторских семинаров, индивидуальных консультаций и бесед с автором соответствующего инновационного процесса, а также стажировки (1 человек). Это свидетельствует о достаточно серьезном отношении

учителей начальных классов к подготовке к участию во внедрении инновации, стремлении изучить теоретические основы инновации, используя различные формы подготовки – от обучения на курсах повышения квалификации до индивидуальных консультаций с автором инновации.

Таким образом, можно констатировать предпочтение учителями разных видов поддержки и сопровождения инновационной деятельности. Можно предположить, что такое положение обусловлено различиями в педагогическом опыте, стаже инновационной деятельности, глубине осознания теоретических основ разрабатываемой инновации, а также личностными особенностями участников инновационных процессов в образовании. Проверка и уточнение данного предположения также может служить основанием для разработки научно-методического обеспечения инновационной деятельности учителей начальных классов.

С помощью вопросов последнего блока анкеты была сделана попытка выявить компоненты, необходимые для разработки научно-методического обеспечения инновационных процессов в начальном общем образовании. Так, учителям было предложено определить наиболее трудные для них этапы инновационной деятельности. Наиболее трудным с точки зрения респондентов оказалось планирование инновационной деятельности (39 учителей, 30,2 %). Далее по уровню трудности называются изучение теоретических основ инновации (27 человек, 20,9 %), обобщение результатов инновационной деятельности (25 человек, 19,4 %), анализ и оценка промежуточных результатов инновационной деятельности (21 человек, 16,3 %), описание результатов инновационной деятельности (18 человек, 14 %). Часть учителей отметили трудности при анализе и оценке конечных результатов инновационной деятельности (7 человек, 5,4 %) и планировании и проведении уроков (13 человек, 10,1 %).

Анализ результатов анкетирования свидетельствует о том, что учителя испытывают трудности на разных этапах собственной инновационной деятельности. При этом наибольшие трудности при планировании инновационной деятельности, по-видимому, обусловлены недостатком или отсутствием опыта инновационной деятельности у её субъектов, отсутствием системы внешней оценки их инновационной деятельности.

Таким образом, при разработке научно-методического обеспечения необходимо учесть необходимость данных факторов на всех без исключения этапах инновационной деятельности. При этом в качестве сопровождения и поддержки целесообразно использовать активные формы взаимодействия субъектов инновационной деятельности с уче-

том педагогического и инновационного опыта, а также личностных особенностей и предпочтений учителей-участников инновационной деятельности. Кроме того, к организации сопровождения и поддержки инновационной деятельности педагогов должны быть привлечены наиболее квалифицированные педагогические кадры региона.

Исходя из приведенных данных, на кафедре методик начального обучения Поморского государственного университета имени М. В. Ломоносова была разработана модель поддержки и сопровождения учителя начальных классов в инновационной деятельности. В общем виде в ее структуре выделяются следующие звенья: организационное, аналитическое, внедренческое, контрольно-оценочное.

В настоящее время разработанная модель апробируется в процессе сопровождения и поддержки учителей начальных классов, работающих по направлению регионализации содержания начального общего образования. Приведем более подробное описание работы по указанной модели.

На первом этапе стояла задача выявить учителей-участников отмеченного инновационного процесса. Для этого в процессе работы в рамках организационного звена указанной модели изучалась педагогическая ситуация в начальных школах Архангельской области в контексте обновления содержания начального общего образования в направлении его регионализации. При этом использовались такие методы, как анкетирование, опрос, интервью, индивидуальные беседы с педагогами, руководителями образовательных учреждений, анализ школьной документации и пр.

В рамках аналитического звена модели поддержки и сопровождения учителя начальных классов в инновационной деятельности полученные данные обрабатывались и анализировались. В результате выяснилось, что в регионе накоплен значительный практический опыт в указанном инновационном направлении. В то же время было выявлено, что учителя начальных школ испытывают значительные трудности в продолжении своей работы вследствие недостатка знаний как в сфере организации собственной инновационной деятельности, так и в рамках избранного направления. На этом этапе, учитывая сложившуюся ситуацию, была выбрана такая форма сопровождения и поддержки педагогов, как научно-практический семинар «Регионализация содержания начального общего образования» на базе факультета педагогики начального образования и социальной педагогики Поморского государственного университета имени М. В. Ломоносова. Организация и проведение семинара осуществлялось в рамках работы по проекту, поддержанному РГНФ (руководитель И. Р. Луговская, докт. пед. наук).

В ноябре 2006 года в течение шести дней 40 учителей начальных школ Архангельска и Архангельской области принимали участие в работе первого семинара. Педагогам были предложены выступления ведущих ученых и специалистов в области регионоведения и регионализации образования. В процессе интерактивных занятий были проанализированы возможности регионализации содержания таких учебных предметов начальной школы, как литературное чтение, окружающий мир, математика. Кроме того, работники музеев и других учреждений культуры познакомили участников семинара с различными культурно-образовательными программами, разработанными для младших школьников.

В процессе работы семинара педагоги посетили краеведческий и литературный музеи, музей изобразительных искусств и музей деревянного зодчества и народной культуры «Малые Корелы». Участники семинара познакомились с творчеством известного далеко за пределами Архангельской области фольклорного ансамбля «Сугревушка». Также учителям были предложены мастер-классы по изготовлению изделий народно-прикладного искусства.

В процессе проведения круглого стола по итогам семинара педагоги смогли обменяться своим опытом и впечатлениями о работе семинара. Следует отметить, что обмен участников семинара опытом по регионализации содержания начального общего образования осуществлялся не только на заключительном заседании. Выбранная интерактивная форма занятий немало способствовала раскрепощению участников, пробуждению у них желания поделиться своими находками и проблемами с заинтересованными коллегами. Кроме того, как отмечали сами педагоги, их профессиональное общение не прекращалось с окончанием занятий, а продолжалось и в свободное время, в неформальной обстановке.

Подводя итоги семинара, участники отметили, что в процессе работы им удалось пополнить собственные теоретические знания, узнать много нового о Русском Севере, его истории, современной и народной культуре. Выступления ученых и специалистов в области регионоведения позволили оценить роль и место такого инновационного процесса как регионализация содержания начального общего образования в развитии системы образования. Обмен опытом способствовал пополнению педагогического багажа. Большинство участников семинара отметили, что получили поддержку и стимул для продолжения систематической работы в избранном инновационном направлении.

Далее работа разворачивалась в рамках внедренческого звена. На этом этапе педагоги, работая в своих школах, осуществляли работу по регионализации содержания начального общего образования. Под-

держка и сопровождение участников инновационной деятельности осуществлялось в форме индивидуальных консультаций по требованию педагогов. Выбор указанной формы объясняется имеющимся у большинства педагогов опытом работы в данном направлении, а также этапом развития инновации.

В рамках контрольно-оценочного звена модели сопровождения и поддержки учителей начальных классов в инновационной деятельности состоялся следующий семинар через год в ноябре 2007 года. Основная цель семинара состояла в оценке результатов работы педагогов в рамках внедренческого звена. Для этого участникам предыдущего семинара была предоставлена возможность обменяться накопленным за год работы опытом. Кроме того, педагогам был предложен ряд интерактивных занятий, мастер-классов на базе музея изобразительных искусств и музея деревянного зодчества и народной культуры «Малые Корелы» для пополнения и расширения знаний в области народной и современной культуры Русского Севера.

В выступлениях участники семинара рассказали о той работе, которую они осуществили в течение года. Так, одна из учительниц сельской школы, отметив, что систематическую работу по регионализации содержания начального общего образования она начала только после семинара, рассказала о создании под ее руководством совместно с учителями и учащимися на базе школы этнографического школьного музея. Теперь там проводятся уроки литературного чтения, музыки, изобразительного искусства, технологии, а также внеклассные мероприятия.

Педагоги в своих выступлениях анализировали опыт работы школьных краеведческих кружков, делились опытом реализации таких проектов, как создание летописи родного села, диалектного словаря, литературной карты региона и пр. Многие учителя в процессе работы семинара смогли установить связь с различными культурными и образовательными учреждениями города, а на состоявшейся встрече рассказали о новых формах взаимодействия с ними. Большинство выступивших отметили, что стимул начать или продолжить работу по регионализации содержания начального общего образования на новом уровне они получили на состоявшемся ранее семинаре.

После оценки результатов работы в рамках внедренческого звена на контрольно-оценочном этапе решено было продолжить работу по данной инновации. Для этого необходимо было вернуться к работе в рамках аналитического звена разработанной модели поддержки и сопровождения учителей начальных классов в инновационной деятельности.

В результате анализа результатов работы выяснилось, что семинар оказался достаточно эффективной формой поддержки и сопровождения учителей начальных классов в таком направлении инновационной деятельности, как регионализация содержания начального общего образования. Поэтому решено было сохранить эту форму, спланировав и определив темы предстоящих семинаров, а также дополнить ее индивидуальными консультациями по обобщению, систематизации и описанию опыта учителей в области регионализации содержания начального общего образования.

В 2008 году состоялся семинар, посвященный приближающемуся юбилею М. В. Ломоносова. На очередную встречу в стенах Поморского государственного университета собралось уже более 200 учителей начальных классов. Педагоги смогли пополнить свои знания о жизни, научной деятельности и творчестве нашего великого земляка, познакомиться с электронными ресурсами, аккумулирующими информацию о нем, обменяться опытом работы по организации знакомства младших школьников с жизнью и деятельностью М. В. Ломоносова в урочной и внеурочной деятельности. В рамках семинара учителя продолжили знакомство с фольклорными коллективами, а также увидели выступление студенческого театра по сказкам удивительного северного сказочника С. Г. Писахова. По отзывам участников семинара, содержание его было весьма полезно и богато идеями, реализация которых – предмет дальнейшей работы педагогов.

В настоящее время планируется проведение ежегодного семинара по проблеме регионализации содержания начального общего образования по отдельным учебным предметам начальной школы, организации кружковой работы по краеведению, экологии, этнографии и пр. При этом педагоги, ставшие постоянными участниками семинара, постепенно меняют свою позицию, предлагая новые темы и формы проведения семинара, участвуя в его организации, а также, становясь инициаторами работы по регионализации содержания начального общего образования в школьных коллективах. Кроме того, продолжается работа по обобщению опыта участников семинара. К изданию готовится серия методических сборников, где будут представлены статьи учителей по описанию опыта работы по данному инновационному направлению в развитии начального общего образования в Архангельской области.

Таким образом, анализ работы по апробации модели поддержки и сопровождения учителя начальных классов в инновационной деятельности свидетельствует о ее эффективности.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЧЕБОКСАРСКОМ ТЕХНИКУМЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПИТАНИЯ И КОММЕРЦИИ

МАКСИМОВА С. А.

г. Чебоксары, Чебоксарский техникум технологий
питания и коммерции

Научно-методическая деятельность РГОУ СПО «Чебоксарский техникум технологий питания и коммерции» направлена на обеспечение эффективности инновационного развития ссуза. Научно-методический совет техникума прогнозирует и координирует научно-исследовательскую работу коллектива в целом и каждого преподавателя в отдельности. Цель данной статьи показать исследовательскую опытно-экспериментальную работу педагогов направленную на реализацию компетентностного подхода в обучении.

Содержание инновационной деятельности педагогов техникума на современном этапе актуализируется инновационным императивом современного российского образования, а также определяется республиканскими нормативными документами и проектами, среди которых:

- региональная программа инновационного развития всех отраслей народного хозяйства, в том числе и сферы образования, Чувашской Республики;
- концепция развития образования в Чувашской республике до 2040 года;
- программа развития образовательного учреждения до 2010 года;
- стратегические задачи развития техникума на перспективу до 2016 года.

Педагогический коллектив техникума является активным участником инновационных процессов, организуемых в сфере профессионального образования республики. Приказами Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики техникум дважды получал статус «республиканской экспериментальной площадки» в 2005 и 2007 годах. В коллективе накоплен определенный опыт управления и организации опытно-экспериментальной работы.

В рамках реструктуризации республиканской системы профессионального образования Чебоксарский техникум технологий питания и коммерции создан в 2008 г. в результате объединения двух профессиональных училищ: РГОУ НПО ПУ № 20 (кулинарное училище) и РГОУ НПО ПУ № 31 (торговое училище).

Серьезная опытно-экспериментальная работа педагогического коллектива профессионального училища № 20 началась в 2005 году (приказ Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики от 24.12.2005 г. № 1028 «О присвоении статуса республиканской экспериментальной площадки»). Продолжилась она и в 2007 году (приказ Министерства образования и Молодежной политики Чувашской Республики от 02.07.2007 г. № 775 «Об эксперименте»), когда в системе НПО был запущен республиканский проект «Внедрение в систему методической работы механизмов формирования корпоративной культуры через соединение производственно-технологических и педагогических новаций». Цель проекта – отработка технологии выработки единого корпоративного (для УНПО и производственных предприятий) подхода к понятию «современный конкурентоспособный рабочий, специалист», разработки механизмов соединения производственно-технологических и педагогических инноваций в реальном учебно-воспитательном процессе внутри образовательного учреждения.

В ходе педагогического эксперимента по теме «Формирование дидактической модели профессиональной подготовки, соответствующей реальным запросам регионального рынка труда и требованиям работодателей к выпускнику по профессии повар-кондитер» планировалось апробировать:

- механизм выявления и изучения современных требований работодателей к выпускникам УНПО и адаптации результатов исследования к содержанию учебно-воспитательного процесса;

- дидактико-методические модели теоретического и производственного обучения, способствующие формированию у выпускников, требуемых современным производством профессиональных и ключевых компетенций.

На первом этапе эксперимента проведены следующие мероприятия:

- разработана необходимая нормативно-правовая база эксперимента;

- разработана подпрограмма по изучению рынка труда «Современные требования работодателей к выпускникам по профессии повар-кондитер »;

- в начале 2007-2008 учебного года среди работодателей (социальных партнеров) проведено выявление и изучение требований к квалификационным и функциональным характеристикам повара-кондитера.

Результаты анкетирования работодателей показали, что в условиях реального производства в наших выпускниках высоко цениться

сформированность навыков коммуникативной компетентности и творческих способностей. Участниками Ассоциации кулинаров Чувашской республики были высказаны пожелания о внесении в содержание обучения новых тем, актуальных в настоящее время на предприятиях общественного питания города Чебоксары. Педагогический экспериментаторы получили возможность по полученным результатам провести корректировку учебной программы производственного обучения по профессии «повар-кондитер» в рамках национально-регионального компонента.

Обобщением деятельности на первом этапе эксперимента явилась методическая разработка «Опыт организации и проведения исследования рынка труда», составленная исполнительным руководителем республиканской экспериментальной площадки Т. И. Илларионовой.

На втором этапе эксперимента апробировались дидактико-методические модели теоретического и производственного обучения, способствующие формированию у поваров-кондитеров требуемых компетенций.

На уровне управления были разработаны внутренние локальные акты – стандарты формирования компонентов ключевых компетенций и творческих способностей учащихся, рассмотренные научно-методическим советом и утвержденные директором техникума.

Психологом А. Ю. Алексеевой организовано психологическое сопровождение опытно-экспериментальной деятельности. Мониторинг (входное, промежуточное итоговое тестирование) динамики формирования коммуникативных и творческих способностей учащихся осуществляется на основе специально отобранных психологических методик.

Педагогами-экспериментаторами Н. М. Павловой и Н. Г. Гониашвили (преподаватель спецдисциплины и мастер производственного обучения, работающие в паре в одной экспериментальной группе) в реальном учебном процессе началась апробация содержания экспериментальной учебно-программной документации и разработанных дидактико-методических моделей теоретического и производственного обучения, направленных на формирование требуемых ключевых и профессиональных компетенций и творческих способностей.

Проведены входные срезы учащихся контрольной и экспериментальной групп. В течение всего педагогического эксперимента шло отслеживание следующих критериев:

– профессиональные умения и навыки (профессиональные компетенции);

– коммуникативные умения и навыки (коммуникативные компетенции);

– продуктивность и реалистичность воображения учащихся (преобразующая деятельность, вербальная и графическая фантазия, изобретательство – творческие способности).

В ходе опытно-экспериментальной работы шла разработка и опытная проверка нового содержания образования, форм, методов и средств обучения, процедур отслеживания и оценки сформированности умений и навыков коммуникативной компетентности и творческих способностей обучающихся.

Очень важно на этапе запуска эксперимента добиться единого понимания и толкования определенных положений, определения своего видения, на основе которого и будет смоделирована общая работа. Для этого на республиканской экспериментальной площадке были разработаны локальные документы – внутренние стандарты: стандарт формирования воображения, стандарт формирования коммуникативных умений и навыков учащихся, дидактическая модель профессионального обучения. Данные стандарты рассматривались на заседании научно-методического совета, и были утверждены директором. На основе этих документов педагоги-экспериментаторы разработали свою экспериментальную документацию. Мы хотим предложить организаторам опытно-экспериментальной работы, начинающим педагогам-экспериментаторам текст одного локального документа – внутренний стандарт формирования творческих способностей учащихся через развитие способности воображения.

Внутренний стандарт формирования творческих способностей учащихся через развитие способности воображения.

1. Общие положения.

1. 1. Наименование процесса и его актуальность.

Экспериментальный процесс формирования творческих способностей учащихся через стимулирование психического свойства человеческой личности – воображения.

Ежегодное участие педагогов техникума в международных и российских конкурсах показывает важность развития умений креативного, оригинального, нестандартного мышления и подхода в своей профессии.

Результаты анкетирования работодателей 2007 году показали, что в настоящее время специалистам сферы питания важно знать не только технологию приготовления блюда строго в соответствии с технологией процесса, но и важно проявлять свои творческие способности в разработке эксклюзивных блюд, в оформлении и подаче блюд и десертов.

Цель стандарта – достижение единого понимания используемой терминологии и условий развития воображения учащихся, системы показателей, характеризующих сформированность данного свойства у обучаемых экспериментальной группы.

1. 2. Термины и определения.

Творчество – это деятельность, порождающая нечто новое на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов.

Творческая личность представляет собой прогрессивный элемент, дающий все новое. Творческая личность – тип личности, для которой характерны устойчивая, высокого уровня, направленность на творчество. Мотивационно – творческая активность, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем способностей, которые позволяют ей достигнуть прогрессивных личностно-значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности.

Воображение – психический познавательный процесс, в результате которого создаются новые образы, идеи, программируются ситуации и их возможное развитие на основе имеющихся представлений, знаний, накопленного опыта.

Формы проявления воображения:

- оригинальность (нестандартное решение проблем, усовершенствование способ подачи традиционных решений);
- успешность в решении образных задач («оживление» образов, «опредмечивание» несуществующих, непонятных объектов);
- новизна (создание новых образов на основе имеющихся представлений, знаний, опыта);
- креативность (сочетание на первый взгляд несочетаемых вкусов, цветов, форм).

1. 3. Нормативные акты, регламентирующие данный процесс.

Приказ Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики от 02.07 2007 г. № 775, приказ автономного учреждения Чувашской Республики дополнительного профессионального образования «Учебно-методический центр» от 28.08.2008 г. № 33.

2. Требования к качеству системы, созданной с целью формирования творческих способностей учащихся через развитие воображения.

2.1. Качество исследования рынка труда.

В рамках опытно-экспериментальной работы разработана подпрограмма исследования рынка труда. Цель подпрограммы – выявить квалификационные и функциональные требования работодателей к выпускникам. Результаты исследования показали актуальность формирования и развития творческих способностей учащихся. Анализ деятельности повара, кондитера в условиях реального производства

указывает на актуальность определенного вида творческих способностей – воображения.

В ходе эксперимента процесс развития воображения учащихся рассматривается нами как средство формирования творческих способностей учащихся.

2.2. Качество системы научно-методического обеспечения деятельности по развитию воображения учащихся.

Научный подход. В современной психологии воображение рассматривается как психический познавательный процесс, в результате которого создаются новые образы, идеи, программируются ситуации и их возможное развитие на основе имеющихся представлений, знаний, накопленного опыта.

Проблема сущности воображения раскрыта в работах Л. С. Выготского, В. В. Давыдова (1992), А. Я. Дудецкого (1974), А. В. Запорожца (1986), Л. С. Рубинштейна (1989), Д. Б. Эльконина (1999) и др.

Проблема воображения рассматривается в тесной связи с проблемой творческого, продуктивного мышления. Задачи творческого плана требуют для своего решения высокий уровень креативности и воображения, они характеризуются высокой степенью неопределенности исходных условий и новизной получаемых решений. Воображение и мышление – два тесно связанных между собой процесса, проявляющиеся в творческом отношении к действительности. Виды воображения: образное, словесно-логическое, художественное.

Технологический подход. В арсенале педагогов-экспериментаторов имеются следующие приемы, методы и формы развития воображения.

1. Приемы переработки имеющихся образов и создания на их основе новых образов.

1.1. Соединение на первый взгляд несоединимых цветов, вкусов, форм.

1.2. Прием дополнения технологической карты новым параметром.

1.3. Приемы увеличения или уменьшения исходных объектов (прием гиперболизации).

1.4. Создание нового образа на основе одной характерной черты.

1.5. Использование приемов замещения, отрицания, сверхдополнения.

2. Эскизирование.

2.1. Составление эскизов (зарисовок, художественных образов) оформления блюд.

2.2. Сочетание ранее известных элементов.

2.3. Опора на случайные ассоциации.

2.4. Творческий конкурс.

3. Сочинительство.
 - 3.1. Определенность несуществующих объектов.
 - 3.2. Оживление образов.
 - 3.3. Прием личной эмпатии – вхождение в образ.
 - 3.4. Неоконченные тексты.
 - 3.5. Составление фантастического рассказа.
4. Рефлексия.
 - 4.1. Анализ собственных действий.
 - 4.2. Анализ учебных творческих ситуаций.
 - 4.3. Решение производственной ситуации.
 - 4.4. Анализ ролевой игры.

Признаками проявления воображения учащихся считать:

- частично преобразующую деятельность (оригинальность в усовершенствовании обыденного, стандартного);
- фантазию вербальную (фантастические сочинения, рассказы);
- фантазию графическую (эскизы, рисунки, чертежи);
- изобретательство (новые образы, новые идеи).

Признаками внешнего проявления высокого уровня развития воображения считать:

- смену преобладающих форм проявления воображения;
- самостоятельность творческих процессов;
- продуктивность воображения.

2.3. Качество системы мониторинга формирования воображения и диагностики уровня сформированности воображения учащихся.

Таблица 1

Система показателей, характеризующих воображение

Показатели воображения	Признаки показателя	Методы выявления
Продуктивность	<ul style="list-style-type: none"> – количество – новых образов – скорость создания нового образа 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Тест креативности Торранса». 2. «Опросник креативности Джонсона». 3. Наблюдение.
Реалистичность	<ul style="list-style-type: none"> – степень соотнесенности создаваемых образов с действительностью 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Анализ продуктов деятельности учащихся.

Периодичность проведения диагностических срезов: октябрь 2007 г., май 2008 г., декабрь 2008, апрель 2009 г.

3. Контроль качества реализации программы педагогического эксперимента.

Внутренний контроль на предмет соответствия деятельности педагога-экспериментатора по развитию воображения учащихся принятому стандарту осуществляет исполнительный руководитель республиканской экспериментальной площадки, а также заместитель директора по научно-методической работе.

Итоги контроля рассматриваются на уровне совещания при заместителе директора по НМР.

Виды внутреннего контроля:

1. Тематический контроль (изучение деятельности педагогов-экспериментаторов по формированию навыков коммуникативной компетентности и воображения).

2. Персональный контроль (изучение деятельности педагогов-экспериментаторов по реализации временных функциональных обязанностей).

3. Оперативный контроль (по выявленным проблемам в деятельности педагогов-экспериментаторов).

Выявленные недостатки анализируются на совещании при исполнительном руководителе республиканской экспериментальной площадки с последующим принятием мер по их устранению.

Внешний контроль реализации опытно-экспериментальной работы осуществляют: Министерство образования и молодежной политики Чувашской Республики и Автономное учреждение Чувашской Республики дополнительного профессионального образования «Учебно-методический центр».

Обобщение результатов деятельности республиканских экспериментальных площадок планируется на республиканской научно-практической конференции при подведении итогов реализации проекта «Внедрение в систему методической работы механизмов формирования корпоративной культуры через соединение производственно-технологических и педагогических новаций».

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

ИУС В. М.

г. Челябинск, Челябинский монтажный колледж

Одна из проблем профессиональной подготовки специалистов связана с противоречием между теоретическим и предметным характером обучения и практическим межпредметным характером реаль-

ной профессиональной деятельности. Анализ качества подготовленности специалистов социально – экономического профиля свидетельствует о том, что выпускники ССУЗа не всегда способны перенести в практическую деятельность и использовать в ней полученные при обучении теоретические знания. Отсутствие в процессе обучения логических и практических взаимосвязей между приобретенными умениями не позволяют студентам эффективно использовать их в процессе труда. Не случайно характерная оценка качества подготовленности специалистов нередко звучит так: «Все по частям знают, а работать не могут».

Это, прежде всего, означает, что процесс профессиональной подготовки не соответствует требованиям времени, ее слабым местом, по-прежнему, остается практическая подготовка.

Профессиональная практическая подготовка, во-первых, должна быть полной, чтобы готовить к выполнению всех основных профессиональных функций, во-вторых, – целостной – готовить к выполнению не только отдельных операций, но и к деятельности в целом, от начального этапа до анализа результатов.

Сделать это традиционными методами обучения не представляется возможным, значит надо смелее экспериментировать, искать и внедрять инновационные технологии обучения, направленные на развитие творческих способностей личности, повышая тем самым ее профессиональную компетентность, и, следовательно, адаптируемость к любым новым условиям.

В процессе подготовки специалиста социально-экономического профиля очень широко используются деятельностные технологии. Одним из подходов к реализации этих технологий явилась идея использования имитационного моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе.

Оно, во-первых, дает студентам правильное и полное представление о целостной профессиональной деятельности и, во-вторых, позволяет им в процессе обучения овладеть способами (действиями, операциями) профессиональной деятельности настолько полно, что обеспечивает безболезненный переход к реальному выполнению своих трудовых обязанностей (профессиональных функций).

Суть состоит в том, что студент воспроизводит профессиональную деятельность в процессе обучения в специально созданных условиях, когда эта деятельность носит условно профессиональный характер, а при выполнении действий, операций отражаются лишь наиболее существенные ее черты. А. А. Вербицкий называет эту деятельность «квазипрофессиональной», она является переходной от учеб-

ной – к профессиональной; студенты не выполняют собственно профессиональную деятельность, а имитируют ее.

Избранные формы и методы обучения должны давать возможность как бы препарировать процесс профессиональной деятельности с выделением ее характерных сторон на разных этапах, с дальнейшим самоанализом выполненной работы. Это означает, что для учебных целей следует использовать не реальную профессиональную деятельность, а упрощенный вариант, сохраняющий ее основные черты, то есть модель.

Необходимость построения модели профессиональной деятельности диктуется рядом обстоятельств. Во-первых, такая модель дает студентам представление о целостном содержании профессиональной деятельности, ее внутренней структуре, взаимосвязи и взаимозависимости ее элементов. Во-вторых, разработка такой модели позволяет объединить информацию об отдельных сторонах профессиональной деятельности, рассредоточенную в разных учебных дисциплинах, и уже: тем самым создает возможности для систематизации, исключения дублирования, выявления недостающего материала.

В основе практического осуществления имитационного моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе лежит разработка модели профессиональной деятельности, предполагающая, во-первых, вычленение всех составляющих элементов деятельности, установление их полного состава, во-вторых, определение значимости этих составляющих для нормального протекания процесса, в-третьих, установление взаимосвязей между ними, характеризующих структуру целостной деятельности.

Студент осваивает новую для него деятельность, от простых элементов к более сложным, и, наконец, переходит к овладению полноценной профессиональной деятельностью. Для разработчиков модели это движение имеет обратное направление – от целостной деятельности к составным ее частям и, наконец, к элементам, причем нельзя «потерять» те взаимосвязи, которые обеспечивают целостность. Именно в этом при моделировании профессиональной деятельности в учебном процессе проявляются дидактические принципы систематичности, последовательности и доступности в обучении.

Имитация студентами профессиональной деятельности в ходе решения учебно-производственных задач обеспечивает овладение необходимыми профессиональными умениями и навыками. Другими словами, учебно-производственные задачи являются физическим аналогом тех реальных задач, с которыми студентам неизбежно придется встретиться в будущей профессиональной деятельности.

Есть два способа накопить опыт. Первый способ – метод проб и ошибок в реальной деятельности, цена неверного решения в данном случае велика. Второй способ – проиграть различные стратегии в имитационном режиме реальной ситуации и только потом принимать различные решения и совершать определенные действия.

Разумеется, второй путь предпочтительнее, потому что человек в имитационном поле является человеком действующим, проиграв ситуацию, он приобретает опыт, а значит, он совершает осмысленные шаги на пути к поставленной цели.

Метод имитационного моделирования разумно использовать как при изучении специальных дисциплин в процессе обучения, так и для организации профессиональной практики студентов всех курсов экономических и юридических специальностей.

Создание имитационного поля дает возможность «поиграть» в деятельность либо предпринимателя, либо бухгалтера, либо менеджера или любой другой профессии, столкнуться с проблемами, возникающими в реальной жизни, и попробовать их решить, но в этом случае цена неверного решения будет минимальной. Таким образом, в результате деятельности студента в имитационной среде сформируется специалист, способный применить полученные знания и практические навыки в реальной сфере деятельности.

Кроме того, студент может понять и осознать суть избранной профессии, получив навыки практической работы. Все это в будущем позволит ему быть востребованным и конкурентоспособным на рынке труда.

В нашем колледже было создано такое имитационное поле, которое получило название – «Образовательный деловой центр» (ОДЦ). Главной целью создания ОДЦ является обеспечение высокого уровня практической профессиональной подготовки студентов социально – экономического профиля.

Созданный в 2000 году ОДЦ существует и поныне, за плечами достаточно обширный восьмилетний опыт. ОДЦ сегодня не похож на тот, который существовал в первые годы. Руководство ОДЦ сегодня ставит новые задачи перед своими воспитанниками, они теперь работают не только виртуально, но и реализуют реальные проекты, что позволяет им принимать активное участие в движении SIFE – «Студенты в свободном предпринимательстве». Выпускники ОДЦ первых лет уже могут говорить об успехах. Среди них есть ведущие специалисты фирм, зам. директора и даже директор. Мы рады их успехам, начало которым было положено в ОДЦ.

Главный вывод по итогам достигнутых результатов работы ОДЦ оптимистичен – созданная обучающая система, точнее сказать,

новая оригинальная педагогическая технология, жизнеспособна, дает хорошие результаты и, значит, должна развиваться и дальше.

Литература

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 205 с.
2. Вербицкий, А. А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения [Текст] / А. А. Вербицкий // Игровое моделирование: методология и практика. – Новосибирск : Наука, 1987. – С. 78-100.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования [Текст] : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – М.; Воронеж, 2003. – 480 с.
4. Иус, В. М. Актуальные проблемы качества среднего профессионального образования [Текст] : материалы гор. науч.-практ. конф. – Челябинск : Околица, 2001 – С. 61-65.
5. Панфилова, А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога [Текст] / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2006. – 368 с.
6. Тубер, И. И. Имитационное моделирование практической деятельности как действенное средство повышения качества профессиональной подготовки студентов [Текст] : сб. науч. ст. / И. И. Тубер, В. М. Иус. – Челябинск, 2001. – С. 120-130.

РАЗДЕЛ 5

Условия системного внедрения информационных и коммуникационных технологий в сфере образования

АДАПТИВНАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ

КОСТЮКОВА Л. П., КОСТЮКОВА Т. П.

г. Уфа, Уфимский государственный авиационный
технический университет

Концепция образования на основе компьютерных технологий с тематической поддержкой, в первую очередь, опирается на международную систему взаимосвязанных общих резервов знаний (knowledge pools system – KPS). Большинство образовательных учреждений России располагают высококвалифицированными научно-педагогическими кадрами, известными в нашей стране и за рубежом научными школами, развитой материальной базой и инфраструктурой организации и проведения НИР. В них давно ведется подготовка обучающихся материалов (учебно-методических комплексов) в электронных формах, имеются определенные достижения в области информационных технологий обучения. Формируется и постоянно пополняется архив электронных версий учебных изданий университета, производятся учебные электронные издания.

Практическая реализация концепции единой образовательной информационной среды заключается в решении целого ряда технологических вопросов, среди них выделяется проблема интеграции разнородных информационных ресурсов, разработанных разными авторами и учебными заведениями с помощью различных инструментальных средств. Для решения этого вопроса необходим стандартизованный обмен данными между компонентами среды. Таким образом, должна быть произведена инвентаризация и систематизация образова-

тельных ресурсов и повышена эффективность их использования за счет обмена и многократного использования.

В образовательных учреждениях, наряду с традиционными, широко используются инновационные технологии обучения: компьютерные технологии обучения (в том числе дистанционное обучение и компьютерное тестирование, case-study, деловые игры, модульное обучение, целевая интенсивная подготовка специалистов).

Концептуальной основой развиваемых решений в области унификации образовательных объектов служит архитектура LTS (Learning Technology Systems Architecture – LTSA). Она инвариантна к предметной области обучения, вычислительной платформе, педагогическим методам, техническим и культурным особенностям. LTSA является обобщенной моделью, которая представляет как существующие, так и будущие классы LTS, и определяет ключевые принципы их построения, направленные на обеспечение переносимости и интероперабельности, путем выделения критических системных интерфейсов. Учитывая широту и обобщенный характер LTSA, более точно считать ее метаархитектурой, охватывающей множество возможных архитектур ИС и входящих в них систем.

Адаптивная обучающая система – это инструментальный комплекс, включающий математическое, методологическое и программное обеспечение и предназначенный для заполнения базами знаниями пользователем – непрограммистом в целях создания обучающей системы и, в конечном итоге, реализации автоматизированного обучения с элементами искусственного интеллекта. Такая обучающая система позволяет не просто тренировать обучаемого и контролировать его знания, но и по результатам деятельности обучаемого способна определить, какие знания, умения или навыки недостаточны или ошибочны и вернуть обучаемого на соответствующий уровень теории или практики, либо дать дополнительные разъяснения. То есть она позволяет адаптировать процесс обучения под особенности каждого конкретного обучаемого, работающего с системой. Адаптацию можно рассматривать на разных уровнях: адаптация к обучаемому, как к определенной категории пользователей; адаптация к группе обучаемых; адаптация к отдельному индивидууму.

Адаптация к группе обеспечивает зависимость выдаваемых данных от специальности, уровня образования, возраста и т.п. На этом уровне определяется нужная степень освоения материала и в соответствии с этим формируется объем необходимых теоретических данных и задач для приобретения навыков.

Также следует выбрать наиболее подходящий для этой группы метод обучения и способ представления информации. При адаптации к конкретному индивидууму учитываются личностные характери-

ки обучаемого, его предшествующие и текущие познания, способность к усвоению материала, личный темп обучения и т.п.

Адаптивный распределенный электронный ресурс является информационной системой (ИС), поэтому его создание может рассматриваться как комплекс экономических задач с высокой степенью информационных обменов (связей) между ними.

Для организационного обеспечения создания и использования адаптивных распределенных электронных ресурсов наиболее адекватной формой является не их разовое «внедрение», а их поэтапная проектная интеграция в образовательный процесс. Для планирования организационного обеспечения создания образовательной ИС использована методология управления проектами Project Management Body of Knowledge (PMBoK) Американского института управления проектами (PMI), признаваемый многими международными стандартами де-факто, и стандарт ISO 10006:1997, придавший ряду наиболее важных положений PMBoK статус стандарта де-юре. Цель методологии создания адаптивных распределенных электронных ресурсов как управления проектами заключается в организации процесса построения ИС и обеспечении управления этим процессом так, чтобы гарантировать выполнение требований, как к самой ИС, так и к характеристикам процесса разработки. Основными задачами, решение которых должна обеспечивать данная методология, являются следующие:

- обеспечивать создание ИС, отвечающих предъявляемым к ним требованиям по автоматизации обучения и отвечающих целям и задачам образовательного учреждения;
- гарантировать создание системы с заданным качеством в заданные сроки и в рамках бюджета;
- поддерживать удобную дисциплину сопровождения, модификации и наращивания системы, чтобы ИС могла отвечать быстро изменяющимся требованиям работы организации;
- обеспечивать создание ИС, отвечающих требованиям открытости, переносимости и масштабируемости;
- обеспечивать использование в разрабатываемой ИС задела в области информационных технологий, существующего в организации (ПО, баз данных, средств вычислительной техники, телекоммуникаций, технологий).

Методология должна обеспечивать снижение сложности процесса создания ИС за счет полного и точного описания этого процесса и применения современных методов и технологий создания ИС на всем жизненном цикле ИС – от замысла до реализации.

Под образовательным объектом (ОО) понимается автономный в техническом и содержательном отношениях электронный ресурс, представляющий часть учебного материала и предназначенный для

динамического формирования агрегированных единиц контента, соответствующих урокам, разделам, модулям, курсам и т.п., в расчете на конкретные образовательные потребности. ОО komponуются в виде стандартных дистрибутивных пакетов, которые имеют унифицированное описание (манифест), включающее метаданные, и размещаются в Интернет-хранилищах (репозиториях ОО). Выбор ОО из репозитория, построение из них агрегированных средств и предоставление последних для работы учащимся (доставку) обеспечивают системы управления учебным процессом (СУУП – Learning Management Systems).

Концепция ОО реализуется на основе обобщенной архитектуры ИОС, базовыми компонентами которой являются хранилища ОО, СУУП и клиентская среда исполнения приложений (для учащегося – это среда взаимодействия с ОО). Ключевую роль в организации электронного обучения играет СУУП – серверное приложение, реализующее комплекс функций администрирования учебной деятельностью, управления контентом (выбора ОО из хранилищ и агрегации контента), доставки его учащемуся, управления навигацией по контенту, контроля за ходом и результатами работы учащегося, формирования отчетов и др.

СУУП обеспечивает поддержку планирования учебного процесса и определения заданий для учащихся, а также взаимодействия учащихся и преподавателей. Именно СУУП определяет, какой контент и когда должен быть предоставлен учащемуся с учетом целей его подготовки, индивидуального задания, степени его выполнения (результатов предыдущей работы), сделанных ранее настроек интерфейса и предпочтений, зафиксированных в персональном профиле. СУУП также отвечает за регистрацию и авторизацию пользователей, и обмен информацией с другими системами ОО.

Предполагается разработать план эксплуатации электронных систем, а также использовать разработанные приемы функционирования системы и набор инструментов как вклад в создание стандарта на коллаборативные и транс-культурные, основанные на информационных технологиях, подходы к обучению.

Используемые технологии и подходы включают коллективное и многократное использование педагогических компонентов посредством индексирования и хранения в KPS; использование адекватных телекоммуникационных каналов в соответствии с ситуацией; использование новых инструментов для создания и сегментации курсов; педагогический компонентный подход, структурированную учебную программу; индивидуализированный вид курса.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

АНДРОЩУК О. С.

г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа

Развитие познавательных интересов – важная проблема для каждого учителя, особенно начальной школы. Не отрицая значимости классических принципов дидактики, следует признать, что сегодня появилась возможность представить эти принципы в новом свете при помощи такого инструмента, как компьютер. Использование ИКТ на уроках я считаю особенно важным на стадии мотивации. Психологические особенности ребенка начальной школы выдвигают необходимость представления им информации во всех ее проявлениях.

Прекрасная пора детства! Ребёнок, впервые переступивший порог школы, попадает в мир знаний, где ему предстоит открывать много неизвестного, искать нестандартные решения в различных видах деятельности. Формирование творческой личности, одна из главных задач, провозглашённых в Концепции модернизации российского образования. Её реализация диктует необходимость развития познавательных интересов, способностей и возможностей ребёнка.

Универсальных приёмов формирования познавательных интересов у младших школьников в практике обучения и воспитания нет. Каждый творчески работающий учитель добивается этого, используя свои приёмы и методы.

Возможны ли счастливые лица на скучных уроках? Конечно, нет. Как перехитрить маленьких учеников, не принуждая учиться? Работая учителем начальных классов, я пришла к выводу, что наиболее эффективными средствами включения ребёнка в процесс творчества на уроке являются: игровая деятельность, создание положительных эмоциональных ситуаций, работа в парах, проблемное обучение.

Игра для младших школьников – это частица их жизни. В игре ребёнок действует не по принуждению, а по внутреннему побуждению. Цель игры – сделать напряжённый, серьёзный труд занимательным и интересным для учащихся.

На начальном этапе формирования познавательных интересов, детей привлекают собственно игровые действия. Игра служит эмоциональным фоном, на котором разворачивается урок.

Я на уроках использую дидактические и сюжетно-ролевые игры, кроссворды, загадки, ребусы, стараюсь преподнести новый материал в необычной форме: урок-сказка, урок-путешествие, урок-экскурсия. Подготовка нетрадиционных уроков требует много времени и усилий. В начальной школе невозможно провести урок без привлечения средств наглядности, часто возникают проблемы. Где найти нужный материал?

На помощь пришёл компьютер. Информационные технологии помогают нам отправиться хоть на край света, и мои ученики превращаются в пытливых искателей знаний. Работа с компьютером вызывает у детей повышенный интерес и усиливает мотивацию обучения. Использование компьютерных технологий создаёт возможности доступа к современной, свежей информации, осуществления «диалога» с источником знаний, к новой форме оценки знаний.

Компьютер предоставляет широкие возможности для интеграции информации представленной в любом виде: текст, видеофрагменты, анимация. Всё это помогает привлечь внимание и вызвать интерес ученика на уроке, а это очень важно в начальной школе. Важно сохранить желание, с которым дети идут в школу на все годы обучения.

Использование ИКТ на уроках позволяет мне в полной мере реализовать основные принципы активизации познавательной деятельности: принцип равенства позиций, принцип доверительности, принцип обратной связи, принцип занятия исследовательской позиции. Реализация этих принципов особенно эффективна на уроках природоведения.

На уроке по теме: «Водоёмы», ребята знакомятся с водоёмами и их обитателями. При объяснении нового материала изображение выводится на экран при помощи мультимедийного проектора. Яркие иллюстрации, карта, словарь.

На уроке по теме: «Растениеводство», ребята, пользуясь гиперссылками, самостоятельно находят ответы на поставленные вопросы. Использование ИКТ позволяет расширить рамки учебника, представить его образно и показать завораживающую красоту растительного и животного мира.

А разве можно совершить путешествие по планете за 40 минут? С использованием средств ИКТ – можно. Так при изучении темы «Путешествие по планете» ребята побывали на всех материках, познакомились с удивительными животными и редкими растениями. Мои ученики загадывали загадки, делали мини-доклады, сообщали о значении помощи человека животным и растениям. Не было скучающих учеников, были активные, заинтересованные, равноправные уча-

стники обучения. Такая работа детей на уроке природоведения имеет большое образовательное, воспитательное и развивающее значение.

ИКТ вызывает у младшего школьника интерес; анимационные фрагменты приближают изучаемые процессы к жизни ребёнка. Успешность, как один из основных мотивов, обеспечивается тем, что компьютерные программы позволяют: сделать обучение интересным и разнообразным по форме.

Таким образом, труд, затраченный на управление познавательных интересов с помощью средств ИКТ, оправдывает себя во всех отношениях – он повышает качество знаний, продвигает ребенка в общем развитии.

Видеть огоньки пытливости в глазах детей, их живой неподдельный интерес, желание показать свои умения и навыки, – что может быть лучше этого?

Приложение: конспект урока.

А. А. Плешаков, «Мир вокруг нас».

Тема урока: «Путешествие по планете».

Цели урока:

1. Формировать общие представления о нашей планете, материках и океанах. Дать понятие о физической карте мира, учить «читать» карту. На отдельных примерах показать разнообразие природы Земли.

2. Формировать общеучебные умения и навыки: сравнение, обобщение, способность делать выводы.

3. Воспитывать бережное отношение к природе, к окружающей среде.

Ход урока:

I. Организация урока (слайд).

У: Садитесь, ребята. Я вам открою секрет. Сегодня у нас не простой урок, а урок-путешествие. Вы любите путешествовать?

Д: Да!

У: Это очень хорошо! Сегодня, ребята, мы отправимся в путешествие по нашей планете. Вы знаете, как она называется?

Д: Земля.

У: Правильно! Сегодня мы побываем на одном материке, познакомимся с редкими растениями и удивительными животными.

Как вы думаете, везде ли на Земле животный и растительный мир одинаковый? (Ответы детей).

Давайте мы проверим это во время путешествия.

Но самое интересное, дорогие мои путешественники, нам не понадобится никакого транспорта, мы совершим путешествие по планете с помощью карты мира (слайд).

II. Актуализация ранее изученного материала.

У: Карта – это величайшее творение человечества. Она служит замечательным средством познания окружающего мира. А вы знаете, что такое карта?

Д: Карта – это уменьшенное изображение поверхности земли с помощью условных знаков на плоскости.

У: Перед вами физическая карта мира. Слово «физическая» произошло от греческого слова «физис» – природа. Как по-другому можно назвать эту карту?

Д: Карта природы мира.

У: Правильно! Давайте прочитаем в учебнике, какие карты называются физическими? Каждый путешественник должен уметь «читать» карту.

Можете ли вы показать на карте стороны горизонта? (Ответы детей).

Мы видим огромные водные пространства. Как они называются? (Океаны). Кто может назвать и показать океаны на карте? (Ответы детей).

Огромные участки суши, окружённые со всех сторон водой – это (материки). Кто может назвать и показать материки на карте? (Ответы детей).

У: А теперь пора в путь. Итак, отправляемся с вами на самый большой материк, который называется...

Д: Евразия (слайд).

III. Изучение нового материала.

У: Найдите у себя в учебнике на карте этот материк и положите туда фишку.

Евразия делится на две части света – Европу и Азию. Греческое слово «европа» означает «запад». Поэтому западная часть материка Евразия – это Европа, а восточная – Азия. Именно в Евразии находится наша Родина – Россия.

Какие океаны омывают этот материк? (Ответы детей).

Так как Евразия протянулась с севера на юг и с запада на восток на огромное расстояние, то и климат здесь разный (слайд).

На севере холодно, долгая зима, метут метели. Здесь нет высоких деревьев, растут только кустарники, низкие карликовые берёзки и ивы. Водятся белые песцы и маленькие зверюшки – лемминги (слайд).

А южнее – громадные пространства занимают дремучие хвойные леса – тайга, которые сменяются смешанными лесами, берёзовыми рощами (слайд).

Животный мир Евразии многообразен. Каких только животных здесь нет. Давайте посмотрим видеофрагмент и познакомимся с некоторыми из них поближе (видеофрагмент, слайд).

Вы посмотрели видеофрагмент, а теперь назовите животных, которых видите на экране (слайд).

А вот на юге Азии, где очень тепло, живут леопарды, тигры, носороги, верблюды и др. животные (слайд).

А Что это у верблюда на спине?

Д: Горб.

У: А зачем верблюду горб? Как вы думаете? (Ответы детей).

У: В горбах у верблюда хранится запас не воды, а жира. Живя в пустыне, верблюд использует накопленный жир для получения энергии; если нет пищи – животные способны идти несколько дней без еды. Верблюд может также несколько дней не пить. В стенках его желудка имеются карманы, удерживающие воду. Верблюд способен выпить за один раз до 190 литров воды, он её запасает.

(Дети читают свои мини-доклады о животных, которые обитают в Евразии.)

У: Вот и закончилось наше путешествие. Вам понравилось? Так на каком материке мы с вами побывали?

Д: На материке Евразия.

У: Везде ли на планете одинаковый животный и растительный мир? От чего это зависит, как вы думаете?

Д: Это зависит от климатических условий окружающей среды.

У: А теперь, если вы внимательно слушали, догадайтесь, о каких животных загадки?

Огромная кошка мелькнёт за стволами,
Глаза золотые и уши с кистями,
Но это не кошка, смотри, берегись,
Идёт на охоту коварная ... (рысь).

Он всю зиму в шубе спал,
Лапу бурую сосал,
А, проснувшись, стал реветь,
Этот зверь – лесной ... (медведь).

(Другие загадки, которые приготовили ученики.)

У: Какая большая наша планета! (слайд) Как велик и разнообразен растительный и животный мир. Но некоторых растений и животных остаётся очень мало на Земле. Почему? (Ответы.)

Люди думали, что природа неисчерпаема. И просчитались. Некоторых животных совсем истребили, а некоторые находятся под угрозой исчезновения. Нужно не только знать животных и растения, надо любить и защищать их. По всему земному шару создаются заповедники, где животные находятся под охраной. В некоторых из них мы побывали во время путешествия.

Давайте будем
К тому стремиться,

Чтоб нас любили
И зверь и птица.
И доверяли
Повсюду нам,
Как самым верным
Своим друзьям!
Давайте будем
Беречь планету
Во всей Вселенной
Похожей нету:
Во всей Вселенной
Совсем одна,
Что будет делать
Без нас она?..

У: Вам понравился урок? И я рада! На этом, ребята, наш урок закончен.

ЭТАПЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ В УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ

ДЬЯЧЕНКО М. Г.

г. Ставрополь, Государственное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 36

«Информационные системы» – системно организованная для решения задач управления совокупность информации, методов и средств реализации операций сбора, регистрации, передачи, накопления, поиска, обработки и защиты информации на базе применения развитого программного обеспечения, используемых средств вычислительной техники и связи, а также способов, с помощью которого информация предлагается клиентам.

Использование информационной системы позволяет оптимизировать планирование учебного процесса, выявлять ресурсные проблемы на ранних этапах и эффективно их разрешать. Учет учебного процесса, включающий учет материально-технических ресурсов, преподавательского состава, результатов учебного процесса, осуществляемый в информационной системе управления, сводит решение возникающих проблем к минимуму и предоставляет широкие возможности для анализа и планирования деятельности. Интеграция информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс

происходит поэтапно с учетом особенностей организации обучения по каждой отдельной дисциплине.

Инициирование. На этом первом этапе фиксируется факт необходимости использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе и анализируются возможности для осуществления этого на практике. Основанием могут служить уже частично использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании; внешние инициативы или даже давление (например, желание руководства осуществить технологизацию учебно-воспитательного процесса).

Любые действия по изменениям учебного процесса, связанным с внедрением информационно-коммуникационных технологий, должны предприниматься с учетом того, что каждая учебная дисциплина является частью большой системы, входя в соответствующий цикл и будучи взаимосвязанной с другими дисциплинами. Например, при использовании школьных электронных учебников по разным предметам хотя бы на первых порах желательно опираться на продукцию какой-то одной фирмы, поскольку это облегчает учащимся освоение среды учебника. То есть, уже на стадии инициирования необходимо рассматривать учебный процесс в целом, что позволит уменьшить вероятность негативных эффектов применения информационно-коммуникационных технологий.

Анализ и оценка. В контексте применения информационно-коммуникационных технологий ключевые проблемы связаны с уточнением целей изучаемых учебных дисциплин. Данный этап можно разбить на несколько стадий.

На первой стадии, исходя из главной цели – определяются основные цели и задачи изучения всех дисциплин, предусмотренных учебным планом, а также целей, заявленных в квалификационной характеристике специалистов (для профессионального образования).

На следующей стадии необходимо перейти к анализу других аспектов учебного процесса – детальной программы, форм учебных занятий, особенностей взаимодействия обучаемых и преподавателя, используемых критериев и методов оценки знаний и т.д.

Выбор информационно-коммуникационных технологий. Не во всех случаях руководству общеобразовательного учреждения предоставляется возможность выбора информационно-коммуникационных технологий. Иногда учебным заведениям централизованно предоставляются различные программные средства, предусматривающие вполне определенные принципы их использования в учебном процессе (в частности, системы автоматизированного тестирования). Руководство общеобразовательным учреждением при этом оказывается в очень

сложной ситуации: оно не только не выбирает среди современных технологий то, что требуется для лучшей организации образовательного процесса, а, напротив, должны подстраиваться под возможности рекомендуемой технологии.

Реализация проекта. Перед тем как приступить к практической реализации подготовленного проекта, потребуется выполнить определенную предварительную работу. К ней в первую очередь относится обновление всей учебно-методической документации и других материалов, требующихся для обучения с использованием выбранной стратегии (например, если для организации самостоятельной работы дополнительно предлагается использовать электронный учебник, то это должно быть отражено в подборе соответствующих заданий).

Мониторинг и адаптация. Фактический ход учебного процесса может оказаться весьма отличающимся от предполагаемого. Мониторинг при необходимости подскажет, каким образом нужно вмешаться в этот процесс с целью его адаптации и направления в нужное русло. Управление ходом учебного процесса должно состоять в непрерывном изучении того, как преподаватели и учебно-вспомогательный персонал используют предложенные им и интегрированные в учебный процесс информационно-коммуникационные технологии, и направлении их действий в нужное русло. Происходить это должно в реальном времени, чтобы возникающие проблемы могли быть замечены и решены своевременно, без потери для общеобразовательного учреждения тех дополнительных возможностей, которые открывает применение информационно-коммуникационных технологий.

Автоматизация системы документооборота. Работа по документообороту общеобразовательного учреждения строится по привычной для пользователя офисной технологии обработки документов, которые автоматически передаются от одного исполнителя к другому или на подпись руководителю, при этом сводится к нулю возможность неправильной адресации, забывания или потери документов. Система контролирует сроки исполнения работ и выдает напоминания ответственным исполнителям, позволяя вести документацию в трех основных направлениях:

1. Обработка данных по нагрузке преподавателей. Система позволяет учитывать месячную, по четвертям, семестрам или годовую нагрузку преподавателей. Полученные отчеты можно выводить на экран и на принтер.

2. Составление графика учебного процесса. Система позволяет составлять и редактировать график учебного процесса, при этом автоматически собирается статистика по наиболее важным параметрам графика: количество четвертей, семестров, недель, отводимых на ау-

диторные занятия, каникулы, проведение контрольных недель, на зачетную и экзаменационную сессии, учебную и производственную практики. Сформированный график можно вывести на экран и на принтер.

3. Составление учебного плана. Система позволяет составлять и редактировать учебный и рабочий планы для различных предметов, направлений и специализаций. При вводе и редактировании данных система автоматически производит сбор наиболее важной статистики: количество зачетов, экзаменов, курсовых проектов, недельная нагрузка учащихся различных классов, курсов, групп, общее количество часов по четвертям, семестрам и др. Наглядное представление о распределении нагрузки в виде диаграмм позволяет более равномерно распределять нагрузку учащихся.

Оценивание качества обучения. Для проведения оценивания в первую очередь необходимо понимать, с какой целью выполняется оценивание и кто оценивается.

Критериально-ориентированное оценивание опирается на явно сформулированные цели и задачи изучения учебного курса и позволяет определить, в какой степени испытуемые овладели идентифицированными компонентами.

Нормативно-ориентированное оценивание используется в тех случаях, когда необходимо ранжировать достижения в выбранной группе обучаемых, определяя количество достигнувших определенного балла в течение некоторого времени.

В контексте применения в процедурах оценивания ИКТ основной акцент делается на педагогическое тестирование – совокупность методических и организационных мероприятий, обеспечивающих разработку педагогических тестов, подготовку и проведение стандартизированной процедуры измерения уровня подготовленности испытуемых, а также обработку и анализ результатов.

Автоматизация системы регистрации и анализа результатов оценивания обученности. Говоря о возможностях информационных технологий для оценивания качества обучения, довольно часто оставляют без внимания как раз ту сферу их применения, которая позволяет добиться быстрых и эффективных результатов. Речь идет о регистрации, хранении, анализе данных по контролю обученности, а также их использовании для оперативного и долгосрочного управления образовательным процессом. Для этой цели педагоги и администрация учебного заведения могут использовать электронные таблицы, системы управления базами данных, пакеты статистической обработки.

Управление процессом системной интеграции информационно-коммуникационных технологий. Естественно, что системная интегра-

ция информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе должна быть полностью управляемой. Причем речь идет не об административных рычагах, а о том, что в самой модели присутствуют управляющие элементы, которые оказывают свое влияние на всех этапах интеграции. Под обеспечением качества понимается не только достижение определенного уровня, но и то, что действия на всех этапах интеграции ведут к достижению целей.

Внедрение компьютерных технологий в учебный процесс коррекционных школ для слабослышащих детей значительно помогает повысить качество образования.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНТЕГРИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

МОЧНЕВА Л. В., МОРОЗКОВА Н. А.

г. Челябинск, Технологический колледж сервиса
Южно-Уральского государственного университета

В Концепции модернизации российского образования на период до 2020 г. отмечается, что подготовка высококвалифицированных специалистов на современном уровне предполагает не только организацию глубокого, системного и качественного освоения ими фундаментальных знаний, формирование соответствующих практических умений и навыков, но и разностороннее развитие личности, способной к непрерывному самосовершенствованию, самореализации и творчеству, постоянному пополнению и расширению спектра знаний и умений; гибкой и адаптивной, готовой к модификации представлений и схем действий в условиях вариативного и динамично изменяющегося информационного пространства и социального контекста.

Интенсификация профессионального образования может быть результативной только при условии перехода от информационно-рецептивного усвоения теоретических знаний, узкоспециализированного формирования умений к обобщенному знанию о предметах, средствах, содержании, организации труда. Традиционные предметные и технические средства обучения необходимо использовать в оптимальном сочетании с информационными технологиями обучения (ИКТ).

Информационная технология обучения – это педагогическая технология, при которой используются специальные способы, программные, информационные и технические средства обучения (кино-, аудио- и видеосредства, компьютеры, локальные сети) и работы с ин-

формацией; создающая новые возможности передачи знаний, оценки качества обучения и всестороннего развития личности обучаемого в ходе учебно-воспитательного процесса.

Введение в образовательный процесс информационных технологий обучения позволяет реализовать социальный заказ, обусловленный информатизацией современного общества: подготовить будущих специалистов средствами ИКТ к самостоятельной продуктивной деятельности, обеспечить развитие личности студента, включающее:

- развитие алгоритмического общения благодаря особенностям общения с компьютером;
- развитие творческого мышления за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности;
- развитие коммуникативных способностей на основе выполнения совместных проектов;
- формирование информационной культуры студентов.

Для учреждений начального и среднего профессионального образования принципиально важным является информационно-техническое обеспечение как общеобразовательных, так и специальных дисциплин, обеспечивающих формирование ключевых и профессиональных компетенций студентов. Включение современных информационных технологий в образовательный процесс влечет за собой изменение в содержании, методах, организационных формах образования и создает возможность повышения качества образования.

Решению поставленной задачи, на наш взгляд, способствует внедрение в образовательный процесс интегрированных занятий с применением ИКТ, дающих возможность студентам сформировать информационно-коммуникативные компетенции.

Интегрированные занятия с применением ИКТ способствуют:

- индивидуализации учебно-воспитательного процесса с учетом уровня подготовленности, способностей, индивидуально-типологических особенностей усвоения материала, интересов и потребностей обучающихся;
- повышению гибкости, мобильности учебного процесса, его постоянному обновлению;
- усилению междисциплинарных связей в изучении, комплексному обучению явлений и событий.

Необходимость обращения к интегрированному обучению вызвана рядом объективных причин. Одной из важнейших проблем является заметное снижение интереса обучающихся к дисциплинам естественно-математического цикла, что во многом обусловлено объективной сложностью этих дисциплин. Внедрение в образовательный

процесс ИКТ дает возможность снять многие, возникающие в процессе обучения познавательные трудности, вызвать интерес у студентов к физическим и математическим наукам, показать возможность их изучения новыми, нестандартными методами: алгоритмизацией решения сложных задач на компьютере, возможностью смоделировать и наглядно увидеть на экране дисплея физические и математические процессы и управлять этими процессами.

Помимо этого, интегрированное обучение естественно-математическим дисциплинам на основе ИКТ позволяет решить и проблемы обучения самой информатике. Например, предлагаемые в учебной литературе по данной дисциплине задачи зачастую не имеют реальной практической ценности, выглядят формальными и не вызывают интереса у учащихся. Использование же компьютера по его прямому назначению (для решения практических задач, для выполнения громоздких, малоинтересных вычислений, для обработки большого объема информации и др.) усиливает практическую направленность как математики, так и информатики; отражает современные методы исследования научного знания, способствует устойчивому интересу учащихся к изучаемым предметам.

Следует иметь в виду, что структура интегрированных занятий отличается от традиционных следующими особенностями:

- предельной четкостью, компактностью учебного материала;
- логической взаимообусловленностью, взаимосвязанностью материала интегрируемых предметов на каждом этапе занятия;
- большой информативной емкостью учебного материала, используемого на занятии.

Поэтому при планировании и организации данных занятий преподавателю важно учитывать следующие условия:

1. Чрезвычайно важно правильно определить главную цель занятия, поскольку в интегрированном занятии объединяется содержание двух-трех различных предметов. Если общая цель определена, то из содержания предметов берутся только те сведения, которые необходимы для ее реализации.

2. Необходимо определить оптимальную нагрузку студентов в различных видах деятельности, учитывая тот факт, что интеграция способствует снятию напряжения, утомляемости обучающихся за счет переключения их с одного вида деятельности на другой в ходе занятия.

3. При проведении интегрированного занятия требуется тщательная координация действий преподавателей.

При всех положительных моментах проведения занятий с привлечением ИКТ нельзя не обращать внимания на тот факт, что чрез-

мерное увлечение компьютерными технологиями приводит к тому, что студенты начинают стандартно мыслить, говорить штампами, на занятиях им сложно решать задачи без помощи алгоритмов, памяток, схем, а работа по шаблонам ведет к развитию только репродуктивной деятельности. Не надо забывать, что схемы и шаблоны – это только средства, а не панацея от безграмотности. Методы же классического обучения: поисковый, частично-поисковый, проектный – зачастую уходят на второй план. Кроме всего прочего, в случае выхода из строя компьютерной системы занятия просто-напросто теряют смысл.

При переходе на обучение на основе компьютерных технологий нельзя забывать и о том, что здоровье молодых людей страны далеко не идеально. Именно поэтому, необходимо не оставлять без внимания тот факт, что нахождение по 6-8 часов за мониторами (причем, не считая домашнего многочасового сидения за ПК) крайне негативно сказывается на психике подрастающего поколения. Это приводит к неадекватному поведению на занятиях, постоянным головным болям, нервным срывам. Отсюда очевиден вывод: применение ИКТ должно быть дозированным, оптимально просчитанным, иметь личностно-ориентированную направленность в рамках учебного процесса. Таким образом, при всех положительных моментах тестирования минус очевиден.

Следует отметить еще один немаловажный момент: получившая в последнее время законодательную поддержку система тестирования в эру господства ИКТ низводит умение ученика широко, нестандартно мыслить к простому натаскиванию на результат теста. В образовательных учреждениях начинает культивироваться своеобразная порода людей, слепо доверяющих машинной информации и боящихся принять самостоятельное решение. Таким образом, при всех положительных моментах тестирования минус очевиден.

Обобщая вышеизложенное, подчеркнем: в погоне за совершенствованием процесса обучения и понимая всю меру ответственности за подрастающее поколение, нельзя ни в коем случае игнорировать, а тем более ломать сложившуюся веками систему классического образования, надеясь только на автоматизированный подход и красочность мультимедийных презентаций. Бросаясь из одной крайности в другую, а именно: значительно увеличивая влияние информационных технологий на учебный процесс, необходимо соблюдать баланс между достижениями классического образования и технического прогресса, которыми по праву гордится человечество.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

ПАНЮШИНА Л. П.

г. Иркутск, Профессиональное училище № 2

Необратимая информатизация всей нашей жизни обуславливает всё более глубокое внедрение информационных технологий в различные области человеческой деятельности. В процесс информатизации в последние годы успешно вовлекаются гуманитарные науки, в том числе и история.

Под информационными технологиями традиционно принято понимать комплекс взаимосвязанных научных, технологических, инженерных дисциплин, разрабатывающих методы эффективной организации труда людей, занятых обработкой и хранением информации. Такое определение было предложено ЮНЕСКО. В практике же обучения информационными технологиям называют все технологии, использующие специальные информационные средства (компьютерные, аудио-, видеоустройства и соответствующие материалы).

К современным информационным технологиям относятся мультимедийные (многосредные) технологии. Их особенностью является подготовка пользователя к работе с различными видами информации: текстовой, графической, аудио- и видеоматериалами. Мультимедиа-технологии интерактивны, так как и зритель, и слушатель не остаются пассивными потребителями информации, а активно включаются в процесс её создания и обмена.

Однако с началом активной компьютеризации образования появился термин «новая информационная технология обучения», которую иначе можно назвать компьютерной технологией.

В условиях образовательной среды ПУ № 2 использование информационной технологии обучения обусловлено необходимостью подготовки выпускника, владеющего социальными компетенциями и способного к созидательной деятельности в современном обществе.

Г. К. Селевко в работе «Современные образовательные технологии» делает акцент на таких целях информационной технологии, как формирование умения работать с информацией, развитие коммуникативных способностей, исследовательских умений, и определяет следующие концептуальные положения:

- обучение как общение с компьютером;
- диалоговый характер обучения;
- управляемость;

- оптимальное сочетание индивидуальной и групповой работы;
- неограниченные возможности обучения (интерпретация).

Использование информационных технологий в обучении открывает реальные возможности для построения образовательной системы, основанной на принципах открытого информационного пространства. Они создают основу для организации педагогом самостоятельной деятельности учащихся по анализу и обобщению информационного массива, например, исторического материала, при широком использовании индивидуальных и групповых форм организации учебного процесса.

Опыт работы показывает, что у тех учащихся, которые активно работают с компьютером, формируется более высокий уровень самообразовательных навыков и умений, анализа и структурирования получаемой информации. Тем самым реализуется задача перехода от «знаниевой» к «деятельностной» парадигме образования.

Информационно-образовательная среда включает следующие компоненты:

- обучающий (пропедевтический) – формирование навыка работы с компьютером во время занятия, курсы для пользователей ПК;
- методический (собственно ИТ) – применение мультимедийных обучающих и контролирующих программ в изучении дисциплин;
- развивающий – проектная деятельность учащихся в режиме мультимедиа.

Взаимодействие названных компонентов, проявляющееся не только в образовательной среде учебного заведения в целом, но и в системе преподавания общественных дисциплин, способствует развитию информационной компетенции, столь необходимой в современном обществе.

Система развития информационной компетенции учащихся в процессе изучения истории с использованием информационных технологий может быть выстроена по следующим направлениям:

1. Обучающее – предметно-фактологическое.
2. Проектное – практико-ориентированное.
3. Воспитательное – через региональный компонент.

Учебная деятельность в рамках данной системы проходит три этапа по принципу усложнения:

1 этап «пропедевтики» – вхождение в режим компьютерного обучения истории и овладения необходимым инструментарием;

2 этап – становление информационной компетенции за счет самостоятельной работы учащегося с текстами и другими историческими материалами (решение проблемных задач);

3 этап – проектирование.

Назначение первого этапа состоит в создании условий для того, чтобы приобретаемые учащимися умения в работе на компьютере постепенно развивали у них устойчивый интерес к изучению предмета, желание работать с исторической информацией, вникать в смысл исторического текста, постигать его глубину. В связи с этим большое внимание уделяется развитию аналитических и оценочных навыков – умений провести самооценку, анализ результатов работы.

Мультимедийная поддержка занятий принимает различные формы: компьютерной презентации лекции, применения различных компонентов компьютерной программы (текстового, картографического, видео-, аудиодокументов и др.). Включение в занятия таких элементов интерактивного обучения, как работа в малых группах, ролевая игра, семинар, преобразует репродуктивные виды деятельности в изучении истории при ведущей роли преподавателя. Такие формы в большей степени способствуют пробуждению интереса к предмету, овладению основными умениями компьютерной грамотности, определению собственных возможностей и перспектив в обучении, приобретению навыков самооценки, социализации учащегося. Таким образом, происходит процесс формирования и развития не только информационной, но и социальных компетенций.

На втором этапе обучения учащиеся много работают самостоятельно, проектируя электронную версию опорного конспекта. В процессе работы они учатся определять поле своей деятельности: анализировать условия выполнения работы, планировать ход решения учебной задачи; приобретают навыки исторического мышления, ролевого взаимодействия, стремятся к овладению рефлексивными механизмами, на что обращается особое внимание.

Формирование информационной компетенции определяет новые субъект-субъектные отношения как между учащимися, так и между учащимися и преподавателем. Педагог в данном случае занимает позицию консультанта и привлекает учащихся к определению смысла познания через совместную аналитико-диагностическую деятельность, учебно-исследовательскую работу, участие в ученических конференциях. Самостоятельность и активность учащегося способствуют расширению пространства его микромира, он приходит к осмыслению ценности знания, ценности успеха, человеческих отношений. На каком бы уровне подготовленности ни находился обучающийся, согласно его индивидуальным возможностям, этот уровень является для него новой качественной ступенью в развитии социальных компетенций. В условиях совместной работы учащиеся приобретают важные коммуникативные умения, учатся взаимопониманию, взаимной ответственности.

Кроме того, они осознают важность терпения и трудолюбия для любого творческого процесса.

Третий этап – продуктивная деятельность с элементами компьютерного проектирования и презентации – отражает готовность учащихся к сотрудничеству на основе новых партнерских отношений, синтезирует все приобретенные ранее умения и навыки, в том числе навыки самооценки. Кроме того, данный метод создаёт пространство для самовыражения учащихся. Моделирование разнообразных процессов и явлений в рамках метода проектирования стимулирует их интеллектуальную активность. При этом плоды творчества учащихся оказываются доступными и востребованными, что существенно повышает интерес к образовательному процессу.

Следующим этапом становится проектная деятельность. Учащиеся, владеющие необходимыми навыками, индивидуально или коллективно создают не только презентации к урокам, рефератам, но и web-сайты, электронные учебники и другие ЭОР. Подобные занятия особенно мобилизуют учащихся, развивают интерес к учебной, исследовательской деятельности.

Проектная деятельность обучающихся с использованием информационных технологий способствует интеграции знаний из специальных дисциплин и истории. Поэтому ученические проекты можно назвать межпредметными.

Таким образом, опыт работы с использованием информационных технологий показывает, что учащиеся, владеющие информационно-коммуникационной компетенцией, не только успешны в обучении (поскольку владеют средством получения информации), но и более активны в социальном плане, что свидетельствует об определенном уровне сформированности социальных компетенций. Такие учащиеся отличаются грамотной речью, логикой построения ответа, стремлением к обсуждению изучаемого объекта, принимают участие в конференциях, на которых представляют результаты своего труда. Однако следует помнить, что информационные технологии скорее дополнение, нежели полноценная замена учителя. Поэтому представляется целесообразным разумное сочетание форм и методов работы с информационными технологиями в процессе обучения.

РАЗДЕЛ 6

Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РОСТА КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА

АВДЕЕВА Г. Ф., МОКИЕНКО Е. Н.

г. Омск, Омский педагогический колледж № 1

Современный этап развития педагогической деятельности характеризуется непрерывными качественными изменениями профессионального труда преподавателей, в значительной степени обусловленными глубинными сдвигами парадигмальных оснований образовательного процесса. Качественные изменения профессионального труда преподавателей связаны такими характеристиками педагогической деятельности, как гетерогенность, ситуационность, неопределенность.

В настоящее время существует множество интерпретаций понятия «потенциал». В широком смысле потенциал (от латинского *potentia* – сила, мощь) означает «совокупность имеющихся средств, возможностей в какой-либо области».

Таким образом, потенциал педагогических кадров представляет собой совокупность необходимых средств, возможностей для осуществления профессионально-педагогической деятельности.

При этом хотелось бы обратить внимание на 2 составляющие потенциала педагогических кадров – трудовой и инновационный:

1. Трудовой потенциал педагогических кадров представляет совокупность качеств преподавателя, определяющих возможность и границы его участия в трудовой деятельности:

- возраст;
- физическое и психическое здоровье;
- личностные характеристики;
- общеобразовательная и профессиональная подготовка;

- квалификация;
- способность профессионального роста;
- отношение к труду;
- стаж работы по специальности;
- семейное положение.

2. Инновационный потенциал педагогических кадров образовательного учреждения – это способность преподавателей:

- к позитивно-критическому восприятию нового потока информации;
- к приращению своих общих и профессиональных знаний;
- к выдвижению новых конкурентоспособных идей;
- к нахождению решений нестандартных задач и новых методов решения традиционных профессиональных задач;
- к использованию знаний для практической реализации новшеств.

В совокупности эти две составляющие составляют кадровый потенциал любого образовательного учреждения. При этом вторая составляющая определяет, наряду с другими компонентами, инновационный потенциал образовательного учреждения, показывающий степень его готовности выполнить задачи, обеспечивающие достижение поставленной инновационной цели, то есть степень готовности к реализации инновационного проекта или программа инновационных преобразований и внедрения инноваций. В целом от инновационного потенциала образовательного учреждения зависит выбор и реализация инновационной стратегии развития образовательного учреждения, что в конечном итоге будет влиять на качество образования.

Таким образом, кадровый потенциал преподавателей колледжа имеет непосредственное влияние на развитие образовательного учреждения, на осуществление в нем инновационной деятельности.

Поэтому перед образовательным учреждением встает задача роста кадрового потенциала преподавателей, что возможно при осуществлении научно-методического обеспечения.

Рассмотрим понятие «обеспечение», его этимологию для выделения его существенных сторон. Понятие «обеспечение», в первую очередь, означает создание необходимых условий какого-либо процесса.

Понятие «условия» по отношению к процессу роста кадрового потенциала преподавателей колледжа включает в себе предпосылки профессионально-педагогической деятельности преподавателей, положения, лежащие в основе ее осуществления, и требования, предъявляемые к ней.

Научно-методическое обеспечение роста кадрового потенциала преподавателей колледжа предполагает создание необходимых условий реализации профессионально-педагогической деятельности преподавателей в процессе продуктивного взаимодействия с научно-методической службой колледжа.

Необходимо отметить, что комплексное научно-методическое обеспечение способствует продуктивности профессионально-педагогической деятельности преподавателей, тем самым, содействуя росту кадрового потенциала преподавателей колледжа.

Важная роль в реализации роста кадрового потенциала преподавателей колледжа принадлежит научно-методическому центру БОУ СПО «Омский педагогический колледж № 1».

Научно-методический центр является подразделением научно-методической службы, обеспечивающим научно-методическое обеспечение и сопровождение образовательного процесса колледжа.

Научно-методический центр – это:

- «место», где организуются и координируются усилия преподавателей, ориентированных на исследовательскую, экспериментальную и инновационную деятельность;

- «место», где задается множество отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных педагогических сообществ, обеспечивающих развитие учебного заведения и субъектов образовательного процесса;

- «место», где аккумулируются и объективируются идеи, замыслы, потребности учебного заведения и его субъектов. Определяют источники и точки дальнейшего роста педагогического колледжа.

Целью научно-методического обеспечения в центре является создание условий, основанных на достижениях науки, передового педагогического опыта и конкретном анализе образовательного процесса колледжа, и направленных на всестороннее повышение квалификации и развитие профессиональной компетентности каждого преподавателя, на развитие и повышение творческого потенциала педагогического коллектива и, в конечном итоге, на достижение оптимального уровня профессионального образования конкретных студентов.

Основными задачами научно-методического центра, реализация которых позволит сделать научно-методическое обеспечение адекватным современным требованиям, являются:

- обеспечивать связь преподавателей колледжа с другими звеньями системы непрерывного педагогического образования;

- организовать на своей базе различные варианты повышения квалификации педагога;

- поддерживать педагогические достижения, сделать возможным трансформацию передового опыта деятельности преподавателей колледжа;
- осуществлять экспертизу и консультировать преподавателей, включенных в аттестационный процесс;
- координировать организацию методической работы в колледже;
- организовывать информационное обеспечение образовательного процесса колледжа через создание условия для доступности научно-педагогической информации каждому преподавателю в соответствии с его профессиональными потребностями;
- разработать мониторинг, позволяющий отслеживать эффективность научно-методического обеспечения образовательного процесса;
- способствовать формированию атмосферы творчества и поиска в педагогическом коллективе.

Обратим внимание на одну из функций научно-методического центра, которая в целом влияет на рост кадрового потенциала, – функцию сопровождения профессионально-педагогической деятельности педагогических кадров.

Проблема сопровождения чрезвычайно актуальна для развития колледжа, поскольку отражает усложняющийся характер педагогической деятельности, обусловленный ситуацией неопределенности, сопряженной с решением нестандартных педагогических задач, которые в современных условиях уже не могут быть решены традиционными средствами.

Сопровождение представляет собой методику (технологию) оказания квалифицированной помощи преподавателю в конкретных ситуациях профессионального затруднения в процессе осуществления профессионально-педагогической деятельности.

Сопровождение, как комплекс взаимосвязанных действий и процедур, обеспечивает оказание разносторонней помощи преподавателю на протяжении его профессиональной деятельности, требует достаточно тонкой инструментовки, носит индивидуализированный и дифференцированный характер, позволяющий гибко реагировать на профессионально-личностные запросы и потребности преподавателя, устранять причины их неудовлетворенности своей деятельностью в колледже, формировать позитивные профессиональные установки.

Таким образом, совместные усилия научно-методической службы со всеми службами колледжа, взаимодействие учреждения с социальными партнерами позволят обеспечить кадровый потенциал преподавателей колледжа.

ПРОЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

БИКЕТОВА М. В., АНТИПИНА Г. С., ЮГАНКИНА И. А.

г. Новокузнецк Кемеровской обл., Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 61

Мы переживаем смену веков и тысячелетий. Это неизбежно вызывает радикальные социальные изменения: на смену обществу техногенного типа идёт посттехногенное общество, главное отличие которого изменение отношения к человеку. Если в техногенном обществе человек объект, вещь, средство, то в посттехногенном он – субъект и главная цель развития. Отсюда – признание прав человека и создание максимальных условий для его развития и самореализации.

Как известно, любому типу общества присуща соответствующая система образования: техногенному обществу – так называемая «традиционная» система образования, а посттехногенному – надлежит создать принципиально новую парадигму образования. В современной педагогической литературе её называют «личностно-ориентированным образованием», «гуманным образованием». Поэтому методическая работа в школе на современном этапе должна приобретать особую значимость. От образовательного уровня, квалификации, профессионализма учителя зависит решение задач, стоящих перед начальной школой.

В условиях модернизации системы образования происходит обновление работы нашего методического объединения. Хотелось бы остановиться на некоторых, наиболее важных, с нашей точки зрения, идеях обновления, которые должны быть в первую очередь предметом внимания, освоения, разработки.

1. Обновление содержания школьного образования.

В плане школьного МО есть мероприятия, связанные с обновлением содержания образования: «Семь педагогических технологий: эффективные способы реализации гуманистического образования».

2. Формирование общеучебных и специальных умений.

Объём информации, которую должны усвоить учащиеся, постоянно увеличивается. Получить все знания в школе невозможно. Задача школы – сформировать общеучебные и специальные умения, которые позволят ученику самостоятельно добывать информацию. Педагоги нашей школы вводят в уроки групповую работу. В малой группе от трёх до восьми учеников. Однако оптимальный вариант – шесть человек. Эти группы – временные, ситуационные и добровольные. Разнообразие вариантов индивидуального понимания или непонимания при

групповом обсуждении задания даёт ученикам возможность быстрее заинтересоваться материалом и легче выйти на своё личное понимание. Творческое сочетание групповых, индивидуальных, коллективных форм работы снимает динамическое напряжение и эмоционально насыщает учебный процесс, что минимизирует здоровьезатратный характер обучения.

3. Диагностика обученности, обучаемости и реальных учебных возможностей учащихся.

В начальной школе диагностические исследования, проводимые учителями, могут быть использованы в различных направлениях. Так как, безусловно, в работе учителей начальной школы существуют проблемные поля, то они требуют постоянного внимания. Такие проблемные поля существуют и в нашей школе, и мы ставим своей задачей провести определённые диагностические исследования. Например: Мотивация учебной деятельности младших школьников; развитие заинтересованности и воспитание любознательности как черты личности на различных этапах урока; степень сформированности познавательных интересов школьников; творчество в работе учителя на уроке и во внеклассной деятельности; самоконтроль и самооценка школьников в учебной деятельности.

4. Поиск путей, средств, возможностей сокращения затрат учебного времени.

Время стало дефицитным ресурсом, поиск резервов которого лежит в сложной, но совершенно необходимой работе по внедрению образовательных технологий. Учителя нашего объединения понимают, что ни одна конкурентоспособная сфера жизни человека сегодня не обходится без высоких технологий. Это касается и сферы образования, где технологии должны обеспечивать качество педагогического процесса. В центре нашего внимания семь технологий, которые отвечают, на наш взгляд, требованиям гуманистического образования. Это технологии:

- личностно-ориентированного обучения и воспитания;
- дифференцированного обучения и воспитания;
- проблемного обучения и воспитания;
- обучения и воспитания без насилия;
- эффективной речевой деятельности;
- диалогового обучения и воспитания;
- рефлексивного обучения и воспитания.

5. Развитие системы социального партнёрства.

Реализация данной идеи основана на взаимовыгодном сотрудничестве с различными организациями, учреждениями, а также родителями. Такое сотрудничество для ШМО расширяет возможности в

повышении квалификации педагогов, способствует развитию материально-технической базы, ориентирует деятельность на удовлетворение конкретных интересов родителей и учащихся. Наше МО сотрудничает с учреждениями дополнительного образования: СЮТ № 2, СЮН, ДТ, ДК «Маяковского», ДЮСШ.

6. Обучение детей с учётом психофизиологии.

Школьная неуспеваемость обусловлена рядом внешних и внутренних факторов: неравномерное созревание мозговых зон, недостаточная «зрелость» психических процессов, несоответствие психолого-педагогических методик обучения психофизиологическим особенностям ребёнка. Недостаточно сформированные и закреплённые в дошкольном детстве составляющие психических функций оказываются наиболее уязвимыми в условиях начальной школы, когда от ребёнка требуется мобилизация психической активности, происходит смена ведущей деятельности, наступает кризис развития.

Можно выделить четыре основные причины школьной неуспеваемости:

- предъявляемые школьнику требования могут не совпадать по времени со стадией нормального функционального развития мозга ребёнка, опережая его возрастную готовность к выполнению поставленных задач;
- отставание в анатомическом развитии отдельных структур головного мозга ребёнка и, следовательно, в формировании функциональных систем психики;
- в процессе развития мозговых структур не развиты необходимые межполушарные и внутриволновые связи;
- предлагаемые школьнику методики обучения не соответствуют типу мышления, половым особенностям познавательных процессов;
- в связи с этим возникает потребность во введении в инвентарь школы специальных методик, позволяющих выявить психофизиологические причины, определяющие неуспех учащегося в освоении школьной программы.

Перед учителями нашего МО стоит цель: познакомиться с системой работы по осуществлению дифференциации обучения на основе учёта типов функциональной асимметрии полушарий головного мозга детей, с особенностями психофизиологии, возможностями индивидуального подхода при обучении и воспитании.

Наиболее эффективной работой при воплощении новых идей в деятельность каждого учителя является организация работы в форме временных творческих групп. Творческие группы объединяют учителя

лей, имеющих общие проблемы. Так, в начальной школе созданы творческие группы:

- по развивающим системам обучения;
- по здоровьесберегающим методикам обучения.

Можно с полной уверенностью сказать, что коллектив учителей начальной школы составляют творчески работающие люди. Нашим девизом являются замечательные слова: «Не ищите ошибок в работе – ищите средства их исправить!»

Наше методическое объединение и впредь намерено творчески обновлять содержание действующих программ в начальном звене, ведь учение интересно тогда, когда оно приносит осязаемую радость от познания нового, от ощущения собственной причастности к открываемому знанию.

МЕТОДИКА НАПИСАНИЯ СЖАТОГО ИЗЛОЖЕНИЯ

ВАСИЛЬЕВА Ю. В.

г. Москва, Государственное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 25

В 2007-2008 учебном году в городе Москве была введена в рамках эксперимента новая форма государственной итоговой аттестации по русскому языку в 9 классе. Нужно сказать, что структура работы очень изменилась. Прежняя экзаменационная форма представляла собой изложение с элементом сочинения. Новая форма состоит из 3-х частей, из которых только 1-я предполагает написание изложения. В 2008 г. на экзамене по русскому языку в новой форме девятиклассникам был предложен письменный пересказ, которым и является изложение, в форме подробного изложения, наиболее простой и привычной для ученика форме. Сегодня методисты-словесники советуют обратить внимание на написание сжатого изложения.

В связи с этим стоит вспомнить о разных видах изложения, которые используются в школьной практике:

- подробное;
- сжатое;
- выборочное.

Можно с уверенностью утверждать, что самый популярный и простой вид изложения – подробное изложение. Задача учащегося при его написании – пересказать текст максимально близко к оригиналу. Многие понимают свою цель таким образом: не анализируя текста, постараться записать за учителем как можно больше количество слов.

В результате вместо исследования, работы увлекательной и интересной, изложение превращается в гонку за словами, что, конечно, не может принести какой-либо пользы. Не развитие аналитических способностей, не приобретение навыка в работе над этим видом изложения, а боль в кисти и голове получает ученик, к которой присоединяется отвращение к изложению вообще. Конечно, так быть не должно. Однако обратимся к следующему виду изложения – сжатому.

К сожалению, в школьной практике сжатому изложению не уделяют такого внимания, как подробному, вероятно, полагая, что данный вид письменного пересказа не представляет собой чего-то сложного. И действительно, взять – и кратко передать оригинальный текст. Разве это трудно? Но вот здесь и возникает проблема: а что оставить? что является главным? а что можно опустить?

Выборочное изложение встречается довольно редко. Это самый сложный вид изложения, так как для выполнения задания нужно обладать навыками в написании подробного и сжатого изложений. Данное изложение включает в себя фрагмент, переданный максимально близко к тексту с сохранением лексических и грамматических особенностей, а также части, представляющие собой краткий письменный пересказ. Следовательно, чтобы успешно справиться с работой, нужно свободно ориентироваться в тексте, четко представлять себе границы абзацев, границы смысловых частей.

После этого небольшого экскурса остановимся на предполагаемом экзаменационном виде изложения – сжатом. Для успешного формирования навыка краткого письменного пересказа, вероятно, следует начать с отличительных черт сжатого изложения.

1. Компрессия (сжатие) должна составлять 50 % от общего объема оригинального текста.

2. В письменной работе нужно представить все микротемы текста, не забывая, что 1 микротема соответствует 1 абзацу.

3. В изложении следует отразить все лексические и грамматические особенности текста (Рис. 1).

Теперь рассмотрим подробнее каждый пункт.

1. Проблема компрессии. Ключевые вопросы, которые появляются у ученика при написании изложения: что можно оставить? что убрать? что и как сократить? Нужно помнить, что сжатое изложение должно содержать только основную информацию, которая связана с темой текста и его основной мыслью. Поэтому на начальных этапах работы по сжатому изложению полезно проводить беседу по тексту, в результате которой постепенно будут сформулированы его тема и идея. Следующий шаг в работе связан с устранением второстепенной информации: уточнения, детализация в сжатом изложении опускают-

ся. Однако не стоит забывать и о такой ситуации, когда предложение, или рядом стоящие предложения, включают информацию, нужную для раскрытия идейно-тематического содержания, но представленную в чересчур объемном для сжатого изложения виде. В таком случае нужно вспомнить о синонимии – лингвистическом явлении, которое встречается не только на уровне лексики, но и на уровне синтаксиса. Ведь изложение – это не диктант, передать оригинальный текст можно и по-другому, не так, как в первоисточнике, используя различные приемы, связанные с разными разделами русского языка.



Рис 1. Отличительные черты сжатого изложения

2. Микротемы – абзацы. Ошибка в абзацном членении – типичная ошибка, которая часто встречается в письменных работах, связанных с созданием собственного текста – сочинениях и изложениях. К сожалению, учащиеся не могут четко разграничить, где заканчивается одна мысль, а где начинается уже следующая. Однако регулярное обращение на уроках русского языка к текстам упражнений (в 8-м и 9-м классах в учебниках русского языка найти такие упражнения проблемы не составит), в которых есть абзацное членение, поможет ученикам сформировать навык. Данное задание, связанное с обоснованием абзацного членения текста, вычленения микротем, может стать постоянным дополнительным заданием на уроках русского языка.

3. Языковые особенности текста. К лексическим особенностям оригинального текста относят изобразительные средства, которые автор использует в тексте, лексический повтор, выделяющий ключевое

слово или словосочетание, фразеологизмы, афоризмы, а также окказиональные неологизмы (новые авторские слова). Грамматические особенности связаны с выразительными средствами, представленными чаще всего синтаксическими единицами: риторические фигуры, парцелляция, синтаксический параллелизм, анафора, эпифора.

Можно говорить о цикле занятий, направленных на формирование навыка написания сжатого изложения:

1-2 занятие. Учитель знакомит учеников с отличительными чертами сжатого изложения. Следующий шаг на уроке – практическое применение теоретических сведений: анализируется текст, взятый из учебного пособия:

- определяется тема и основная мысль текста;
- обосновывается авторское деление на абзацы, определяются микротемы;
- составляется простой план;
- выявляются лексические и грамматические особенности текста;
- выполняется работа, связанная с компрессией оригинального текста.

Подобную работу можно проиллюстрировать на фрагменте из рассказа И. Л. Андроникова «Из жизни Остужева».

(1) В Боткинской больнице в Москве мне пришлось как-то лежать в одной палате с замечательнейшим актером и замечательным человеком – Александром Алексеевичем Остужевым. (2) Если вам не случалось видеть его на сцене, то уж, наверно, доводилось слышать о его необыкновенной судьбе.

(3) Много лет назад молодой артист московского Малого театра Александр Остужев, наделенный талантом, благородной внешностью, сценическим обаянием, великолепными манерами, поразительной красоты голосом, заболел. (4) И в несколько дней потерял слух. (5) Навсегда. (6) Почти полностью. (7) Планы, надежды, будущность, слава – казалось, все рухнуло!

(8) Жить без театра! (9) О нет! (10) Остужев убедил себя в том, что можно дойти до таких степеней совершенства, когда глухота не будет страшна ему. (11) Он знал себя, он рассчитывал на силу воли, на упорство свое, на всепреодолевающий труд. (12) Он верил в дружбу, верил в Малый театр! (13) И остался актером.

(14) Чтобы сыграть в спектакле роль, даже самую крохотную, он выучивал наизусть всю пьесу. (15) Чего стоило ему произносить свои реплики вовремя, поддерживая живой диалог, делая вид, что он слышит партнеров! (16) Забудь он свой текст – ни один суфлер мира не помог бы ему, как кривое колесо шел бы такой спектакль до конца акта.

(17) Любовь к театру превозмогла все! (180 слов).

Тема текста – трагический случай в жизни Остужева.

Основная мысль – ради любимого дела человек способен совершить подвиг, совершить чудо.

В тексте вычленяется 5 абзацев в соответствии с 5 микротемами.

План:

1. Встреча с Остужевым в больнице.

2. Болезнь молодого артиста.

3. Сила воли Остужева.

4. Трудности в работе над ролью.

5. Любовь к театру превозмогла все!

Компрессия с учетом лексических и грамматических особенностей.

(1) В Боткинской больнице я лежал в палате с замечательнейшим актером и замечательным человеком (лексич. особ.) – Александром Алексеевичем Остужевым. (2) Опущено.

(3) Много лет назад талантливый артист Остужев заболел. (4 – 6) Оставляем полностью – парцелляция. И в несколько дней потерял слух. Навсегда. Почти полностью. (7) Казалось, все рухнуло!

(8 – 9) Оставляем – риторические восклицания. Жить без театра! О нет! (10) Остужев убедил себя, что можно достичь такого мастерства, когда глухота не будет страшна. (11-12) Объединяем. Он знал себя, он верил в дружбу, верил в Малый театр! (синтак. параллелизм, лексич. повтор). (13) И остался актером.

(14) Чтобы сыграть роль, он выучивал наизусть всю пьесу. (15) Чего стоило ему произносить свои реплики вовремя! (16) Забудь он текст – никто не помог бы ему, как кривое колесо (лексич. особ.) шел бы спектакль.

(17) Любовь к театру превозмогла все! (Оставляем полностью – основная мысль текста). (101 слово).

3-4 занятие. Ученики текста не видят, воспринимают его на слух. После первого прочтения проводится беседа по тексту: определяются тема и основная мысль, количество абзацев. Коллективно составляется план. Затем производится чтение каждого абзаца в отдельности, разграничение основной и второстепенной информации, нахождение языковых особенностей текста, работа по синонимии.

5 занятие. Итоговое. Самостоятельное написание сжатого изложения.

Разумеется, данный цикл занятий может быть скорректирован в соответствии с уровнем класса, усвояемостью материала. Если есть такая возможность, можно отводить большее количество часов на закрепление ученических навыков, сформированных на определенном этапе работы.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

ДЬЯЧЕНКО М. Г.

г. Ставрополь, Государственное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 36

Охрана здоровья детей является приоритетным направлением деятельности всего общества, поскольку лишь здоровые дети в состоянии должным образом усваивать полученные знания и в будущем способны заниматься производительно-полезным трудом.

Здоровье человека, в первую очередь, зависит от стиля жизни. Он определяется социально-экономическими факторами, историческими, национальными и религиозными традициями, убеждениями, личностными наклонностями.

Здоровый образ жизни объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных, семейных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях и определяет направленность усилий личности в сохранении и укреплении индивидуального и общественного здоровья.

Здоровьесберегающие технологии служат для профилактики здорового образа жизни и реализуются на основе личностно-ориентированного подхода. Осуществляемые на основе личностно-развивающих ситуаций, они относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым учащиеся учатся жить вместе и эффективно взаимодействовать. Предполагают активное участие самого обучающегося в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения, который приобретается через постепенное расширение сферы общения и деятельности учащегося, развитие его саморегуляции, становление самосознания и активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания, формирования ответственности за свое здоровье, жизнь и здоровье людей.

По масштабу внедрения здоровьесберегающих технологий в работу школы можно выделить 3 степени приверженности идеям здоровьесбережения:

1. Использование отдельных методов, направленных на нейтрализацию патогенных факторов или активизацию отдельных здоровьесберегающих воздействий. Они оказывают определённый, чаще незначительный, эффект.

2. Внедрение отдельных технологий, нацеленных на решение конкретных задач здоровьесбережения: предупреждение переутомления, нарушений зрения; оптимизацию физической нагрузки; образовательное самоопределение; обучение учащихся здоровью и др. Это приводит к регистрируемым результатам и оказывает модифицирующее воздействие на все другие технологии, используемые в школах.

3. Комплексное использование технологий в совокупности друг с другом на единой методологической основе. Этот подход способен решить не только задачи защиты здоровья учащихся и педагогов от угрожающих или патогенных воздействий, но и задачи формирования и укрепления здоровья.

По характеру деятельности здоровьесберегающие технологии могут быть как частные (узкоспециализированные), так и комплексные (интегрированные).

По направлению деятельности среди частных здоровьесберегающих технологий выделяют:

- медицинские (технологии профилактики заболеваний; коррекции и реабилитации соматического здоровья; санитарно-гигиенической деятельности);

- образовательные, содействующие здоровью (информационно-обучающие и воспитательные);

- социальные (технологии организации здорового и безопасного образа жизни; профилактики и коррекции девиантного поведения);

- психологические (технологии профилактики и психокоррекции психических отклонений личностного и интеллектуального развития).

К комплексным здоровьесберегающим технологиям относят:

- технологии комплексной профилактики заболеваний;

- коррекции и реабилитации здоровья;

- педагогические технологии, содействующие здоровью;

- технологии, формирующие здоровый образ жизни.

Главной отличительной особенностью здоровьесберегающих технологий является грамотная забота о здоровье – обязательное условие образовательного процесса. Это поможет созданию в школе здоровьесберегающего образовательного пространства, в котором все специалисты, педагоги, учащиеся и родители согласованно решают общие задачи, связанные с заботой о здоровье, и принимают на себя ответственность за достигаемые результаты.

Основными компонентами здоровьесберегающей технологии выступают:

1. Аксиологический, проявляющийся в осознании учащимися высшей ценности своего здоровья, убежденности в необходимости

вести здоровый образ жизни, который позволяет наиболее полно осуществить намеченные цели, использовать свои умственные и физические возможности.

2. Гносеологический, связанный с приобретением необходимых для процесса здоровьесбережения знаний и умений, познанием себя, своих потенциальных способностей и возможностей, интересом к вопросам собственного здоровья, к изучению литературы по данному вопросу, различных методик по оздоровлению и укреплению организма.

3. Здоровьесберегающий, включающий систему ценностей и установок, которые формируют систему гигиенических навыков и умений, необходимых для нормального функционирования организма, а также систему упражнений, направленных на совершенствование навыков и умений по уходу за самим собой, одеждой, местом проживания, окружающей средой. Особая роль в этом компоненте отводится соблюдению режима дня, режима питания, чередования труда и отдыха, что способствует предупреждению образования вредных привычек, функциональных нарушений заболеваний.

4. Эмоционально-волевой, который включает в себя проявление психологических механизмов – эмоциональных и волевых. Необходимым условием сохранения здоровья являются положительные эмоции; переживания, благодаря которым у человека закрепляется желание вести здоровый образ жизни.

5. Экологический, учитывающий то, что человек как биологический вид существует в природной среде, которая обеспечивает человеческую личность определёнными биологическими, экономическими и производственными ресурсами. Кроме того, она обеспечивает ее физическое здоровье и духовное развитие.

6. Физкультурно-оздоровительный компонент предполагает владение способами деятельности, направленными на повышение двигательной активности, предупреждение гиподинамии. Кроме того, этот компонент содержания воспитания обеспечивает закаливание организма, высокие адаптивные возможности.

При решении проблемы сохранения здоровья необходимо учитывать социальные, индивидуальные, личностные и возрастные факторы, исходить из понимания того, что в современных условиях невозможно правильно ставить и решать вопросы образования без широкого вовлечения в этот процесс действующих социальных институтов (особенно – института семьи). Ведь всем ясно, что не только школа должна сберечь здоровье наших детей.

Добиться желаемых результатов возможно только при тесном сотрудничестве школы и семьи. Совместные занятия спортом, выпол-

нение физических упражнений с родителями, игры и прогулки на свежем воздухе, своевременное соблюдение гигиенических процедур вызовут у ребёнка стремление к здоровому образу жизни.

Только при тесной взаимосвязи всех звеньев учебно-воспитательного процесса можно добиться позитивных результатов, а служба здоровьесбережения поможет наладить чёткую обратную связь между психолого-логопедо-медико-педагогической службой и родителями. Совместная деятельность детей, родителей и школы – важный фактор сплочения семьи и школы, укрепления здоровья и нравственного климата, возрождения добрых традиций и общих интересов.

Вся работа коллектива школы должна быть направлена на создание условий для активной и здоровой жизни каждого участника образовательного процесса.

Только здоровый ребёнок с удовольствием включается во все виды деятельности, он жизнерадостен, оптимистичен, открыт в общении со сверстниками и педагогами. Это залог успешного развития всех сфер личности, всех её свойств и качеств. Не стоит забывать и о том, что каждый участник образовательного процесса должен полностью изменить свой стиль, все подходы и принципы своей работы, иначе будет только усугубляться и без того трагическое положение, в котором оказались многие дети и взрослые сегодня.

О ФОРМАХ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

ТАЗЕЕВА Л. З.

с. Халитово Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Тахталымская средняя общеобразовательная школа

Образование – одна из важнейших частей культурной системы общества. В современных условиях требуется создание новой концепции образования и глубокое реформирование всей системы обучения. Её основу составляет идея культурно развитого человека. Если вспомнить классическое представление о культуре как возделывании, культивировании, то прямой задачей системы образования является эта идея культивирования, возделывания. Человеку предстоит жить в сложных динамических условиях. Это означает, что он должен быть вооружён, прежде всего, не системой заученных знаний, а умением, способностью меняться, самообучаться. Человек в процессе социализации и инкультуризации должен овладеть системой навыков, умений, связанных с творчеством, способностью к обновлению.

Современный человек должен быть ориентирован на общечеловеческий характер современной культуры. Это означает, что его производственная деятельность – это деятельность, которая не просто подчинена определённым задачам, а имеет социальную значимость. Системное решение проблемы становится необходимым для современного работника.

Новые информационные, педагогические технологии способны стать средством, при помощи которого сознание человека приобретает новый характер.

Эффективное решение важных задач, которые стоят сегодня перед школой, во многом зависит от уровня профессионального мастерства учителя и от четкого и продуманного планирования.

В современных образовательных условиях необходимо организовать методическую работу, направленную на оказание реальной действенной помощи преподавателям.

Методическая работа в школе – это специальный комплекс практических мероприятий, базирующийся на достижениях науки, передового педагогического опыта и направлений на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого учителя. Этот комплекс ориентирован, прежде всего, на повышение творческого потенциала педагогического коллектива в целом, и в конечном счёте – на повышение качества и эффективности образовательного процесса: рост уровня образованности, воспитанности и развития учащихся.

Во главе методической работы стоит методический совет, который осуществляет руководство методической, экспериментальной и практической деятельностью педагогического коллектива и реализует поставленные задачи.

В состав методического совета нашей школы входят: директор, заместитель директора школы по учебно-воспитательной работе, заместитель директора по воспитательной работе, руководители методических объединений.

В нашей школе поставленные задачи в основном успешно реализуются. Методическая работа представляет собой непрерывный, постоянный процесс, носящий повседневный характер.

Методической темой школы является «Использование современных образовательных технологий – необходимое условие обеспечения качества знаний учащихся.

Работа учителей нашей школы направлена на то, чтобы вызвать у учащихся активность, самостоятельность и инициативу в процессе усвоения новых знаний, умений и навыков. Цели и задачи, которые ставят учителя перед учащимися, должны вызывать интерес у детей,

подтолкнуть их к самостоятельному, более глубокому изучению того или иного вопроса, проблемы.

Работа по этому направлению ведется и наши учителя в курсе актуальных направлений в методике. В течение учебного года были проведены педсоветы на такие темы, как «Современный урок», «Проектная деятельность», «Повышение качества знаний, умений, навыков, посредством приёмов и методов, стимулирующих познавательную деятельность». Также планируются и проводятся заседания методсовета, где рассматриваются важные вопросы, связанные с управлением образовательного процесса в школе, подводятся итоги работы структур внутришкольного управления по четвертям и полугодиям, итоги межсекционной работы, выявляются как позитивные, так и негативные причины, влияющие на качество знаний, умений и навыков учащихся проводится анализ результатов ЕГЭ и итоговой аттестации учащихся, изучаются нормативные документы. Заседания тщательно готовятся и продумываются, выступления и выводы основываются на анализе, практических результатах.

Учителя школы принимают активное участие в заседаниях районных методических объединений, обобщают свой опыт работы, участвуют в научно-практических конференциях, конкурсах.

Наша школа стала участником педагогического эксперимента, в ходе которого должны быть сделаны выводы по формированию учебно-познавательной мотивации учащихся в условиях новых технологий преподавания. В мае прошлого года состоялась открытая научно-практическая конференция педагогов района на тему «Формирование учебно-познавательной мотивации учащихся сельской школы в условиях ИКТ – насыщенной образовательной среды». Участие в ней приняли представители управления образования, делегации школ района, а сама конференция прошла под руководством доктора педагогических наук, доцента, крупного специалиста в области управления повышением квалификации руководителей образовательных учреждений Д. Ф. Ильясова. В рамках данной темы педагоги нашей школы подробно делились опытом работы. Педагогические исследования в рамках эксперимента предполагают теоретический анализ, анкетирование, статистические методы анализа эксперимента, направленного на формирование устойчивого интереса учащихся к познанию нового.

Эксперимент продолжится до 2010 года, состоит из трёх этапов. Первый этап завершился рамками 2007-2008 учебного года, когда наши учителя осваивали проблемы исследования, выявляли уровень, природу интереса учащихся и причины, препятствующие возникновению познавательного интереса. Второй этап эксперимента – это 2008-2009 учебный год, в течение которого разрабатывается методика формирования у учащихся мотивов к познанию. А на третьем этапе(2009-

2010 учебный год) будет проверяться уже эффективность системы в условиях реального учебного процесса.

На основе всероссийских научно-практических конференций педагогов составляются сборники методических работ, способствующих повышению квалификации учителей, где опубликовываются статьи наших учителей. Вот, например, научная работа учителей информатики и математики звучит так: «Интегрирование уроков информатики и математики с использованием программы «Advanced grapher». Учительница русского языка в своей статье рассказывает, как практически использовать компьютер на уроках русского языка и литературы, учитель технологии делится опытом работы по обучению технологии через метод проектов. О создании благоприятной образовательной среды говорит в своей статье учитель биологии. Об этнокультурном развитии младших школьников на уроках изобразительного искусства пишет учитель начальных классов, а директор нашей школы в своей статье анализирует реализацию отдельных направлений концепции Федеральной целевой программы «Дети России на 2007-2010г.» в условиях сельской школы, в частности, одно из направлений – «Дети и семья».

В этом учебном году вышли статьи учителей: «Формирование познавательных мотивов сельских школьников в совместной деятельности учителей начального и среднего звеньев», «Сельская малокомплектная начальная общеобразовательная школа в условиях реструктуризации», «Формы и методы работы в профильных классах», «Этнопедагогика».

Всего в прошлом учебном году опубликовано 25 статей, где учителя нашей школы делятся своим опытом работы.

В нашей школе проводятся районные семинары, встречи, которые готовят учителя школы.

Согласно графику, принятому в начале учебного года, каждым МО проводятся декады. В рамках недели проводятся открытые уроки и внеклассные мероприятия. Во время декады учителя посещают уроки и мероприятия, чтобы поделиться опытом и узнать о творчестве своих коллег, дать совет, помочь в работе. Чтобы сделать свой урок интересным, учителя используют в работе информационно-компьютерные технологии. Отличные уроки показывают учителя во время конкурса «Учитель года». Этот конкурс проводится в нашей школе четвёртый год, проходит в четыре этапа. На I этапе учителя показывают открытые уроки и мероприятия, на II этапе проводится самоанализ уроков, на III этапе – самопрезентация, где учителя рассказывают о своей работе, знакомят своих коллег с проблемами, над которыми они работают. И завершающий этап – проведение урока на коллегах. На этом заключительном этапе подводятся итоги конкурса,

где присутствует районная комиссия. Надо отметить серьёзное отношение наших педагогов к аттестации, потому что это огромный труд.

Каждый год методические объединения выпускают интересные методические бюллетени, которые включают материалы, содержание которых помогает учителям повысить профессиональное мастерство, знакомит учителей с достижениями педколлектива. Тематический бюллетень помогает активизировать деятельность педколлектива, заставляет проанализировать свою деятельность, нацеливает педагогов на прогнозирование своего труда.

В нашей школе работает, научное общество учащихся (НОУ), где число участников с каждым годом увеличивается, всё больше учителей и учащихся вовлекаются в процесс метода проектов. Проектная деятельность – это как способ раскрытия творческого потенциала личности ученика. Применение проектной методики повышает интерес учащихся нашей школы к изучению того или иного предмета.

Интеллектуальное развитие учащихся – неотъемлемая часть работы учителя. Сегодня перед школой стоят новые – не только дать ученику определённую сумму знаний, а затем оценить, насколько хорошо и умело он распоряжается этими знаниями, но и научить его самостоятельно получать различные знания сообразно своим интеллектуальным данным. Стало традицией проводить в нашей школе каждый год интеллектуальный марафон по всем предметам. Победители интеллектуального марафона участвуют в районной олимпиаде.

Надо отметить, что наши школьники показывают хорошие результаты в различных конкурсах и олимпиадах. Это участие в школьных, районных, областных олимпиадах, УрФО. Так, в прошлом учебном году ученица 8а класса стала бронзовым призёром УрФО по географии, а в этом году 15 учащихся вышли на третий тур УрФО. Эта же ученица заняла первое место в областной олимпиаде по родному языку, и второе место уже на уровне региона.

Невозможно представить себе успешное функционирование школы без хорошо организованного просвещения педагогов. Важным направлением работы МО и администрации школы является постоянное совершенствование педагогического мастерства учительских кадров через курсовую систему повышения квалификации и дистанционное обучение. В этом учебном году многие учителя прошли курсовую подготовку в ЧИППКРО. Дистанционная форма обучения позволяет предложить педагогам для повышения квалификации передовые и оригинальные авторские методики из «первых рук» вне зависимости от места проживания слушателей.

Таков далеко не полный перечень достижений коллектива школы, подтверждение которому получение школой президентского гранта и учителями – районного и губернаторского грантов.

**УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МОУ СОШ № 43
Г. МАГНИТОГОРСКА)**

УРАЗМАНОВА Ф. Н.

г. Магнитогорск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 43

Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 43 города Магнитогорска расположена на рабочей окраине города в поселке Новая Стройка с численностью населения 3500 жителей у подножия горы Магнитной в типовом двухэтажном здании с 1936 года. Школу окружают промышленные предприятия ОАО ММК, Магнитогорский комбинат хлебопродуктов «СИТНО».

Наша школа богата своей историей: в разные годы школа была Семилетней, десятилетней, основной и 2001 году вновь обрела статус средней, в 1936 году было построено самое красивое здание в поселке, которое стало культурным центром микрорайона. Школа гордится своими выпускниками, среди которых много знаменитых людей Челябинской области и нашего города с ними мы встречаемся на традиционных вечерах встречи одноклассников. Компания «СИТНО» – Современный агропромышленный холдинг (28 предприятий) – наши шефы, которые не только поддерживают материально-техническую базу школу, но и активно принимают участие во всех делах школы, являясь председателем попечительского совета руководитель предприятия знает о всех делах. В 2005 году по ходатайству педагогического совета руководители предприятия были награждены медалью «За милосердие и благотворительность».

Анализ современного состояния образовательной системы школы позволяет определить её основные конкурентные преимущества:

- значительный авторитет в окружающем социуме и среди общеобразовательных учреждений города;
- квалифицированный педагогический коллектив с достаточным высоким потенциалом;
- значительное число педагогов, стремящихся к саморазвитию;
- использование в учебно-воспитательном процессе современных образовательных технологий;
- духовно-нравственная направленность воспитательной системы.

Главная идея, положенная в основу концепции – создание школы адаптивного типа в соответствии с моделью Е. А. Ямбурга.

В основе концепции лежит кредо педагогического коллектива, включающее такие положения как признание:

- ценности и уникальности личности (самоценности и индивидуальности каждого ребенка, педагога и любого человека);
- приоритета личностного развития, когда обучение выступает не как самоцель, а как средство развития личности каждого индивидуума;
- необходимости ориентации на зону ближайшего развития каждого ученика;
- права на субъективность и субъектность ребенка по отношению к учебно-воспитательному процессу (свобода выбора ребенком сфер приложения сил в организации школьной жизни).

Миссия нашей школы состоит в том, чтобы создать наиболее благоприятные условия для формирования высоконравственной толерантной личности, способной к саморазвитию; сделать доступным качественное образование для каждого ученика: одаренного, обычного, нуждающегося в коррекции с учетом различий склонностей и способностей; обеспечить получение основного общего и среднего (полного) образования каждому ученику на максимально возможном и качественном уровне в соответствии с индивидуальными возможностями личности; удовлетворить образовательные потребности учащихся, родителей, региона.

Такой подход к формулировке миссии школы, позволяет на наш взгляд реализовать многие инновационные идеи и является актуальным в связи с процессом модернизации Российского образования.

Основополагающее инновационное направление деятельности школы: построение модели воспитательной системы «Школа – центр воспитания в социальной среде».

Инновационная деятельность направлена на создание в образовательном учреждении развивающей среды, способствующей формированию толерантной высоконравственной личности, способной к саморазвитию и самореализации.

Задачи:

- сохранение духовно-нравственного здоровья детей;
- приобщение их к нравственным и духовным ценностям;
- изучение истории, культуры, природно-экологического своеобразия Челябинской области, России;
- возрождение традиций семейного воспитания;
- социальное самоопределение учащихся в процессе взаимодействия общего и дополнительного образования;
- организация воспитательного пространства через детские объединения.

Реализация программы «Я – толерантная личность».

Наше образовательное учреждение многонационально и по составу детей, и по составу педагогов. В школе учатся дети 11 национальностей: Воспитание подрастающего поколения в духе осознания общей исторической судьбы со всеми народами, населяющими Россию и соседние страны, формирование толерантности к людям другой культуры, иных обычаев и образа жизни – одна из главных задач учебно-воспитательной программы школы.

Школа заключила договор с Домом Дружбы Народов на проведение тематических концертов, где разные народы представляют свою культуру. Учащиеся 1-7 классов по абонементу посещают эти мероприятия 1 раз в месяц в течение всего года.

3-й год в школе работает кружок по изучению татарского языка «Культурное национальное наследие», в учебный план для 5-6 классов введен факультатив по изучению татарского языка

С 2007 года работает семейный клуб «Пусть мы разные и что ж». Традиционными стали семейные праздники, спортивные соревнования.

В школе созданы условия для полноценного осуществления внеурочной работы с обучающимися:

1. Ежегодно заключаются договоры о взаимодействии с учреждениями дополнительного образования: Досуговый центр «Ситно»; Дом Дружбы Народов; Городская библиотека № 10; Школа Искусств № 1; Центр эстетического воспитания детей «Детская картинная галерея»; Станция Детско-юношеского туризма.

2. На базе школы работают четыре секции научного общества учащихся (НОУ) и шесть предметных кружков и секций для учащихся 1-11 классов.

Школьное самоуправление.

В школе действуют органы ученического самоуправления: Совет ученического самоуправления (Совет старшеклассников), детская общественная организация «Алые паруса», детская благотворительная организация «Надежда», деятельность которых регламентируется Уставом, положениями. Участие учащихся в деятельности органов ученического самоуправления способствует формированию активной жизненной позиции, лидерских качеств, организаторских и коммуникативных навыков самоорганизации.

Традиционными стали участие в акциях городского парламента школьников:

Сотвори доброе дело, Чистый город, Знаешь ли ты ПДД.

В школе работает пресс-центр: выпускается газета «Спутник», обновляются новости на сайте школы.

Следующее направление инновационной деятельности: апробирование и внедрение новых типовых программ через сетевое взаимодействие с ОЦ «Школьным университетом» Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники по внедрению информационного профиля в старшей школе и проведения предпрофильной подготовки в 8-9 классах.

Цель инновационной деятельности:

Создание и внедрение новой модели учебного процесса, ориентированной на организацию предпрофильной подготовки и профильного обучения по направлению «Информатика и ИКТ».

В рамках сотрудничества:

– школа является инновационной экспериментальной площадкой федерального уровня по введению профильного и предпрофильного обучения;

– разработан и апробируется школьный учебный план для обучающихся 10-11 классов информационно-технологического профиля;

– создана и апробируется модель предпрофильной подготовки с 2006 года;

– отработаны модели партнёрства с Образовательным центром «Школьный университет»;

– осуществляется эффективное использование современных образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных в образовательном процессе;

– организовано участие в конкурсах, смотрах, олимпиадах, конференциях регионального уровня;

– проводятся курсы повышения квалификации для преподавателей.

В 2008-2009 учебном году в ОЦ «Школьный университет» учатся 120 учащихся.

Третьей составляющей и объединяющей инновации школы в единое инновационное пространство является создание условий для сохранения и укрепления физического и психического здоровья учащихся на основе здоровьесберегающих технологий.

Цель инновационной деятельности – создание оптимальных социально-психологических условий в школе, способствующих сохранению и укреплению здоровья.

Реализуется через программы: Патриот, Здоровое поколение, Культура поведения школьника в транспортной среде.

Особое внимание педагогический коллектив уделяет патриотическому воспитанию. Сегодня его актуальность определяется тем, что наряду с заинтересованностью в познании проблем современного общества, учащиеся не испытывают гордости за героическое прошлое и настоящее нашей страны. Тревогу и озабоченность вызывает отсутствие у большинства ребят стремления служить в армии, незнание и, как следствие этого, нарушение гражданских прав и обязанностей. Хорошо известно, что гражданин Отечества начинается с гражданина школы. Гражданские качества личности формируются там, где учащиеся вовлечены в самоуправление и могут самостоятельно решать проблемы школьной жизни, влиять на окружающую их социальную среду. Следовательно, задача педагогического коллектива – повысить требования к изучению и исполнению школьного законодательства, всемерно утверждать в сознании учащихся идеи гражданского патриотизма, гордости за свою школу, «малую» и «большую» Родину. Программа «Патриот» включает следующие направления деятельности и формы работы: изучение истории своего города; коллективно-творческие дела: «Русские традиции», «Здравствуй, Рождество», «Линейка Памяти»; традиционные общешкольные праздники: День Защитника Отечества, «Поклонимся великим тем годам», «День Матери», военно-спортивная игра «Зарница», конкурс – смотр песни и строя.

Охрана здоровья детей и формирование здорового образа жизни в образовательной сфере – важное направление в работе школы. В школе сложилась система формирования культуры здоровья обучающихся и воспитанников. Педагогический коллектив в этом направлении работает по программе «Здоровое поколение» и считает, что организовать образовательный процесс с учетом заботы о здоровье ученика – значит не принуждать его к занятиям, а воспитывать у него интерес к познанию себя и законов мироздания. В соответствии с реализацией школьной программы «Здоровое поколение» проводится постоянный мониторинг здоровья обучающихся.

В целом по школе отмечается увеличение количества учащихся в I группе здоровья учащихся за счёт организации учёбы в I смену, увеличения охвата питанием, дополнительного урока физкультуры, занятия плаванием, открытия дополнительных спортивных секций.

В школе проводится: систематическая работа по охране и укреплению здоровья детей; санитарно-просветительская работа; организация горячего питания; формирование культуры досуга и отдыха детей.

Таким образом, можно утверждать, что школа адаптивного типа развивает навыки, помогающие найти себя, жить и работать в социу-

ме, уметь преобразовывать действительность на пользу окружающим людям и себе.

В заключение необходимо подчеркнуть, что только взаимодействие и совокупность всех инновационных процессов представляет из себя целостную систему, которая позволяет школе адаптивного типа реализовать исходное положение:

Можно и нужно учить всех детей без исключения, вне зависимости от их способностей и склонностей, индивидуальных различий. В этом заключается одновременно гуманизм и демократизм, если в эти понятия вкладывать профессиональный педагогический смысл.

КОНКУРС «УЧИТЕЛЬ ГОДА» КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА

ХАСАНОВА Р. Г.

с. Халитово Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Тахталымская средняя общеобразовательная школа

На каждом этапе развития школы существует вопрос о повышении профессионального мастерства педагогов. Это не случайно, так как именно учитель является главным действующим лицом любых преобразований в системе образования. Методическая служба нашей школы попыталась найти ответ на вопрос: какими качествами должен обладать современный учитель, чтобы компетентно решать задачи современной школы. Известно, что существуют определенные квалификационные характеристики учителя, общие требования к специалисту, должностные и функциональные обязанности педагога и т.д. А какие качества учителя могут указывать на то, что педагог является профессионально компетентным и уровень его компетентности соответствует требованиям инновационной педагогики. Иными словами, какие личностные качества педагога определяют его успешность в решении задач, поставленных перед школой сегодня? Основными качествами, которыми должен обладать педагог школы:

- стремление к личностному развитию, креативность;
- мотивация и готовность к инновациям;
- понимание современных приоритетов образования;
- способность и потребность в рефлексии.

Администрацию нашей школы вопрос повышения профессиональной компетентности волновал всегда. Как поднять уровень квалификации, каковы возможные (хотя бы теоретические) пути повышения квалификации? Попытаюсь перечислить их:

1. Обучение в вузе (вечернее или заочное) для тех учителей, у которых нет высшего педагогического образования.

2. Курсы повышения квалификации всех видов в институтах усовершенствования учителей или институтах повышения квалификации.

3. Семинары и мероприятия в районных (городских) методических центрах.

4. Межшкольные (районные) методические объединения.

5. Методические комиссии, объединения в своей школе.

7. Самообразование.

8. Посещение и разбор уроков методистом данного предмета.

9. Всевозможные платные курсы.

Но это все эти пути повышения квалификации общеизвестны, могут сказать скептически настроенные учителя. Думая над этим вопросом, мы пришли к тому, что можно совместить два мероприятия как аттестация и конкурс «Учитель года».

И тогда процедура аттестации проводится не формально, и из этих путей повышения квалификации извлечем хотя бы какую-то пользу и для аттестуемого и для всего педагогического коллектива, так как в этот процесс будет вовлечен весь коллектив (поверьте это не просто слова).

Это мероприятие помогает:

– создать в школе благоприятную рабочую обстановку, атмосферу заинтересованного внимания к достижениям каждого;

– выявить профессиональную компетентность педагогов, сделать уровень профессионализма каждого учителя проявленным для самого себя и окружающих;

– наметить перспективы профессионального роста педагогов;

– выявить возможности развития методической работы и т.д.

Особое значение имеет первый из перечисленных ориентиров. Доброжелательность и заинтересованность невозможно ни «внедрить», ни имитировать. Они либо есть, либо о них много говорят. Если же их нет, то все остальное не имеет смысла (не для отчетности, а по сути).

Вся эта работа началась с того, что были разработаны положения конкурса.

1. Цели и задачи конкурса.

Главные цели конкурса:

– выявление талантливых, творчески работающих педагогов, их поддержка и поощрение;

– повышение престижа учительской профессии;

– внедрение новых педагогических технологий, образователь-

ных программ в систему работы учителей;

- распространение педагогического опыта;
- стимулирование творческой активности учителей школы.

2. Участники конкурса.

Принять участие в конкурсе могут все желающие педагогические работники школы. Стаж педагогической работы, возраст участников не ограничивается. Выдвижение кандидатов может проходить: посредством самовыдвижения; методическим объединением; группой лиц, непосредственно знакомых с педагогической деятельностью; претендента (исключение составляют члены оргкомитета и жюри конкурса).

3. Организация и проведение конкурса.

Устанавливаются следующие туры конкурса:

1 тур

Урок – Вершина мастерства – «Каскад открытых уроков».

Учителем проводится три открытых урока, их темы и формы проведения и классы выбираются участником самостоятельно.

Желательно на уроке продемонстрировать, как реализуется основная методическая тема школы, тема самообразования (раскрытая в квалификационной работе).

Дата проведения: конец февраля начало марта (в течение 2 недель).

2 тур

Творческая защита «Я – сам, я – сама» (самопрезентация).

В самопрезентации учитель раскрывает:

- свой личностно-профессиональный образ;
- излагает педагогическое кредо;
- перспективы своей профессиональной деятельности;
- мир увлечений.

Оценивание членами жюри по критериям тематического планирования, квалификационной работы.

Дата проведения: март (в течение 10 дней).

3 тур

Творческое задание – Урок – импровизация.

Дата проведения: конец марта, перед каникулами.

4 тур

Анализ проведенного конкурса на педагогическом совете, подведение итогов, выявление победителей.

Символом конкурса является – «Учёная сова».

Положение ежегодно обсуждается на заседаниях методического совета школы, в мае-июне это положение изучают на заседании методических объединений учителей и на следующий учебный год атте-

стация проходит согласно положению конкурса.

В сентябре проводим первое заседание с аттестуемыми учителями (конкурсантами) на котором рецензируем квалификационные работы с целью, что необходимо, чтобы тема работы, открытые уроки, самопрезентация раскрывали еще шире квалификационную работу.

1 этап самый сложный (для педагога): открытые уроки.

Открытый урок проводится учителем в присутствии членов аттестационной комиссии с целью демонстрации им своей системы работы. Комиссия оценивает урок, согласно разработанным критериям.

Таблица 1

Критерии оценки урока	Максимальный балл
А) Содержание урока – до 40 баллов:	
– научность и доступность учебного материала;	10
– инновационность;	10
– оптимальность объема материала для усвоения;	10
– актуальность, связь с жизнью.	10
Б) Цели и результаты урока – 20 баллов:	
– определение цели урока и уровень ее достижения;	5
– степень обучающего воздействия;	5
– степень воспитательного воздействия;	5
– степень воздействия на общее развитие учащихся.	5
В) Эффективность организации деятельности учителя и учащихся – 50 баллов:	
– уровень обратной связи с учащимися, умение создать условия для творческой активности детей;	10
– качество взаимодействия учащихся между собой;	10
– качество взаимодействия учителя с учащимися;	10
– эффективность использования времени и оптимальность темпа урока;	10
– использование наглядности и ее целесообразность.	10
Г) Личные профессиональные качества учителя – до 30 баллов:	
– знание предмета и общая эрудиция;	10
– способность к творчеству, импровизация.	10
Качество личностного взаимодействия учителя с учащимися.	10
Итого:	

2 этап – Творческая защита «Я – сам, я – сама» (самопрезентация).

Самопрезентация проводится учителем в присутствии членов аттестационной комиссии и всего педагогического коллектива. Ко-

миссия оценивает самопрезентацию, согласно разработанным критериям.

Таблица 2

Критерии оценки творческой самопрезентации	Максимальный балл
Четкость определения воспитательной (дидактической) проблемы	5
Обучающий, воспитательный и общеразвивающий аспекты данной проблемы	5
Конкретность целей и задач по разрешению поставленной педагогической проблемы	5
Оригинальность и системность образовательной идеи концепции	5
степень владения научно-педагогическими терминами	5
Коммуникативные качества конкурсанта(речевая культура, владение аудиторией, педагогическая техника)	5
Исследовательские компоненты в системе педагогической деятельности конкурсанта (диагностические, прогностические, оценочно аналитические)	5
Внешнее оформление презентации концепции, наглядность	5
Итого:	

И вот решающий момент 3 этап – Урок – импровизация.

В празднично оформленном зале звучит музыка. Учителя, сотрудники школы занимают свои места. Они не просто болельщики, а активные участники конкурса. Активность «групп поддержки», красочно оформленные газеты приносят конкурсантам дополнительные баллы. Жюри готово строго и справедливо оценить каждого.

Третий этап проходит на одном дыхании. При активной поддержке болельщиков конкурсанты блистают эрудицией, представляют свое педагогическое мастерство. Комиссия же оценивает конкурсантов по критериям.

Таблица 3

Критерии оценки импровизированного урока	Максимальный балл
1. Предметно-дидактические характеристики:	
– общая эрудиция, знание предмета и темы урока;	10
– научность, проблемность, оптимальность объема учебного материала;	10
– организация положительная мотивации и познавательной деятельности учащихся;	10
– эффективность использования учебного времени оптимальность темпа	10

урока.	
2. Профессионально-креативные характеристики:	
– способность к творческой импровизации и моделированию нестандартных ситуаций;	10
– наличие оригинального методического инструментария (нестандартность методов, средств, приемов, решений);	10
– степень новизны – неожиданной авторской интерпретации известного содержания;	10
– умение работать с аудиторией в разных режимах познавательной деятельности описательной, аналитической, проблемно-поисковой. творческий).	10
3. Личностно-коммуникативные характеристики:	
– артистизм, речь, дикция, мимика, жесты;	10
– ораторские качества, убедительность, эмоциональная динамика, наличие обратной связи с учащимися;	10
– педагогическая культура (интеллигентность, педагогическая этика и такт, владение ситуацией).	10
Итого:	

Праздник заканчивается вручением подарков и грамот по номинациям «Самый лучший урок», «Мисс зрительских симпатий», «Молодость и педагогическая перспектива» и пожеланиями.

Конкурс «Учитель года»! Наша школа уже не мыслит себя без этого праздника. Только здесь можно увидеть сразу и радующих зал своим искрометным юмором, а также актерскими способностями педагогов; и восхищенных учеников, «болеющих» за своего любимого учителя; и гостей, которые сразу перестали быть серьезными, как только перешагнули порог празднично украшенного зала.

Но самое главное – в школе создается благоприятная рабочая обстановка, атмосфера заинтересованного внимания к достижениям каждого.

РАЗДЕЛ 7

Психолого-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К РАБОТЕ С ДЕВИАНТНЫМИ ПОДРОСТКАМИ

БУДАРИНА А. О., ЕРШОВА И. А.

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

В современных условиях существенной реорганизации всей структуры работы с подростками с девиантным поведением, связанной с контекстным и интегрированным обучением, с их включением в смешанные группы обучающихся, обращением к личности ребенка, выявлением творческого начала, отказа от традиционных форм работы, требуется качественно новая и разноплановая система подготовки преподавателей различного цикла дисциплин, готовых и способных к профилактике девиантного поведения подростков как в учебной, так и внеучебной деятельности.

Современные проблемы детства в нашем обществе с особой остротой ставят вопрос о формировании готовности преподавателя иностранного языка к работе с девиантными подростками. Следует подчеркнуть, что в современных условиях насущной потребностью является необходимость пересмотра сущности и характера подготовки к такой деятельности. Анализ имеющейся литературы и научных источников позволил нам определить специфику работы с девиантными подростками на уроках иностранного языка.

До сих пор работа с девиантными подростками была прерогативой социальных работников и штатных психологов. Будущие преподаватели иностранного языка обучались и проходили стажировку в условиях, близких к идеальным, под руководством опытных препода-

вателей и учителей-практиков. Молодые учителя, приходящие в современную школу, зачастую получают проблемные классы и оказываются не готовыми нести груз проблем, связанных с асоциальным поведением своих подопечных.

Важнейшим условием совершенствования профессиональной подготовки будущего преподавателя иностранного языка к работе с девиантными подростками является овладение еще в студенческие годы теоретическими знаниями и практическими педагогическими умениями профессиональной деятельности, ориентированными на профилактику девиантного поведения. Такая деятельность предполагает плановость и перспективность воспитательных воздействий. Преподаватель иностранного языка на основе отражения объективных потребностей развития общества органически связывает процесс проектирования вторичной языковой личности и процесс активного воспитания.

Необходимо подчеркнуть, что образовательное пространство языкового вуза в целом ориентировано на овладение профессиональной деятельностью с учетом гуманистических тенденций образования. Фундамент профессиональной подготовки будущего преподавателя иностранного языка составляет комплекс современных научных знаний о человеке, его становлении и развитии в реальном социокультурном пространстве. Однако следует отметить дефицит практической направленности в организации учебного процесса языковых вузов, что сказывается на результате профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранного языка, которые оказываются порой беспомощными перед реальной педагогической действительностью и пасуют, встречаясь с любыми отклонениями от нормы у обучающихся.

Преподаватель иностранного языка с первых дней самостоятельной работы оказывается включенным во все многообразие задач реального целостного педагогического процесса. Работая с девиантными подростками, ему необходимо владеть оперативной диагностикой, быстро ориентироваться в выборе адекватных форм общения и взаимодействия на родном и иностранном языках, принимать решения с учетом конкретной ситуации, вида и типа девиации. При этом он должен учитывать особенности подросткового коллектива, в котором имеются девиантные подростки, уметь осуществлять соответствующую диагностику, определять соответствующие воспитательные задачи и средства их достижения, настойчиво и последовательно добиваться включения данной категории обучающихся в жизнедеятельность класса.

Сущность профессиональной готовности будущих преподавателей иностранного языка к работе с девиантными подростками заключается в состоянии, при котором при включении в учебную группу проблемных обучающихся будущий педагог практически, психологически и личностно готов к самостоятельному взаимодействию с девиантными подростками в соответствии с их индивидуальными особенностями. Данная форма профессиональной готовности связана с проблемой затрудненного общения и с проблемой барьеров в межличностном общении. Именно у подростков с девиантным поведением обнаруживаются проблемы затрудненного общения, которые являются непреодолимой преградой к повышению уровня иноязычной коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка.

В русле отечественной социальной психологии основные аспекты проблемы затрудненного общения на уроке иностранного языка следует рассматривать наряду с социально-перцептивным и психолингвистическими аспектами проблемы понимания, проблемы отношений и проблемы организации совместной деятельности [2]. При этом важен именно социально-перцептивный аспект, так как «в его контексте открывается возможность выделения чрезвычайно широкого спектра трудностей общения» [3].

Девиантное поведение обучающихся на уроке иностранного языка приводит к субъективно переживаемым, как преподавателем, так и обучающимися, трудностям общения, следствием которых является полное или частичное недостижение целей занятия и неудовлетворение потребностей и мотивов иноязычного общения, что сопровождается неудовлетворенностью субъекта процессом обучения и своей ролью в нем.

В качестве объективного критерия успешности работы преподавателя иностранного языка с девиантными обучающимися выступает, прежде всего, содержательная характеристика иноязычного общения, его влияние на личностное и духовное развитие обучающихся, на его нравственное совершенствование, результаты которого могут быть зафиксированы окружающими. Под субъективными критериями подразумеваются, в первую очередь, эмоциональное самочувствие обучающегося, его субъективная оценка собственного общения, удовлетворенность его потребностей в сфере межличностных отношений.

Урок иностранного языка как нельзя более благотворно способствует решению всех поставленных задач работы с девиантными подростками. Правильная постановка целей обучения, выбор соответствующих методов активизации учебного процесса позволяет более широко, чем на уроках других циклов дисциплин, использовать эвристические методы обучения, такие, как:

- мозговой штурм;
- метод семантических карт;
- ролевые и имитационные игры;
- метод ситуативного анализа;
- метод сократовских бесед;
- коммуникативные игры.

Данные методы способствуют сглаживанию девиаций, повышению мотивации и снятию повышенной тревожности в группе, повышению самооценки и статуса данной категории подростков среди сверстников.

Выявление степени девиации, пропедевтика и предупреждение девиантности как сложного личностного образования подростка требуют сегодня от преподавателя высокой степени профессиональной компетентности, психофизической готовности, сформированных коммуникативных и перцептивных составляющих педагогической деятельности. Мы полагаем, что в процессе исследуемой подготовки необходимо разрабатывать соответствующие тренинги на основе проблемных ситуаций и метода ситуационного анализа с включением студентов в разные виды деятельности в рамках семинарских занятий, в режиме малых групп и микрообучения [1]. Все это способствует активизации умений самоанализа и самооценки обучающихся, развитию их педагогических способностей, профессиональных установок, стиля педагогического общения, формированию стратегий выхода из конфликтных ситуаций профессиональной деятельности.

Среди социально-психологических детерминант затрудненного общения в тренингах, направленных на адекватное восприятие девиантных обучающихся, необходимо отрабатывать формирование следующих умений:

- формирование адекватного образа партнера и адекватной ориентировки в собеседнике;
- развитие способности принятия роли партнера по общению;
- умение понять внутренний мир личности;
- достаточное владение механизмами интракоммуникации;
- понимание мотивов поведения партнера по общению.

В тренингах следует обращать особое внимание на крайне выраженные коммуникативные барьеры, сбои, дефекты и трудности общения, при которых общение жестко блокируется и для его возобновления необходима серьезная психологическая работа с субъектами общения. При формировании исследуемой профессиональной готовности будущих преподавателей иностранного языка необходимо моделировать такие ситуации профессиональной деятельности, когда общение складывается неблагоприятно, и партнеры испытывают эмо-

циональное неблагополучие, напряжение, что может само по себе приводить к дезадаптации поведения у всех категорий обучающихся.

Дальнейшее развитие необходимых умений и навыков должно предусматривать дифференциацию и индивидуализацию содержания и организации педагогической практики, что предполагает вариативность заданий, предлагаемых студентам на выбор с учетом уровня их профессиональной направленности, профессиональной подготовки, индивидуальных особенностей, добровольный выбор объекта работы и видов деятельности, посещение уроков ведущих преподавателей иностранного языка. Важно отметить, что именно педагогическая практика предоставляет возможность реализации названной задачи в большем объеме, чем все другие виды работы.

Педагогическая практика должна тесно увязываться с изучением дисциплин психолого-педагогического цикла, а также специальных дисциплин и дисциплин специализации, для чего следует предусматривать интегративные курсы, обеспечивающие целенаправленное соотношение теоретических знаний, полученных студентами, с методикой работы в лекционных курсах и реальной практической действительностью, моделируемой на семинарах, в тренингах и практикумах. Имеется настоятельная необходимость овладения студентами техникой поведения педагога и технологией работы с девиантными подростками, для чего могут быть разработаны специальные курсы. Стиль преподавателя иностранного языка, обусловленный совокупностью его личностных качеств, его ценностными ориентациями и интересами, оказывает решающее воздействие на систему отношений, которую он формирует.

Таким образом, профессиональная подготовка преподавателей иностранного языка в вузе должна быть нацелена на работу с различными категориями обучающихся. Она может быть основана на экспериментальной форме обучения иностранному языку, при которой студент получает помощь по сознательному привнесению полученных знаний в практические ситуации профессиональной деятельности и моделируемые ситуации профессионального общения, по отработке профессиональных навыков в виде первоначального опыта, восприятию профессионального этикета и ценностей работы преподавателя иностранного языка, формированию профессиональных важных личностных качеств и выработке индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Оптимальную систему подготовки преподавателя иностранного языка к взаимодействию с девиантными подростками можно построить в том случае, если будут создаваться и постоянно обогащаться условия для формирования профессионально-педагогической направ-

ленности во взаимосвязи с формированием опыта творческого применения специальных умений, необходимых для квалифицированного выполнения функций его профессиональной деятельности.

Литература

1. Бударина, А. О. Тренинг преодоления межкультурных конфликтов [Текст] : учеб.-метод. пособие / А. О. Бударина, А. П. Бостанжи. – Калининград : изд-во РГУ им. И. Канат, 2008. – 130 с.
2. Стрелкова, И. Э. К проблеме психодиагностики и психокоррекции трудностей межличностного общения студентов [Текст] / И. Э. Стрелкова. – Ростов н/Д. : Ростовское кн. изд-во, 1990. – 84 с.
3. Цуканова, Е. В. Понимание человека человеком и проблема социально-психологических барьеров в межличностном общении [Текст] / Е. В. Цуканова // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – М. : Знание, 1979. – 306 с.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

ГОРСКИН Б. Б., ТУШЕВА Е. С.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

Дополнительное профессиональное образование ориентировано на образовательные потребности лиц, являющихся субъектами различных видов профессиональной деятельности. Наиболее востребованным оно оказывается в периоды экономического кризиса и общественных перемен, касающихся модернизации и реформирования образовательных систем, в тех случаях, когда полученное ранее базовое образование становится неадекватным произошедшим изменениям. Динамика процессов и явлений окружающего мира побуждает специалиста к постоянному обновлению знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной профессиональной деятельности и конкурентоспособности на рынке труда [3].

Дополнительное профессиональное образование является неотъемлемой составляющей жизнедеятельности педагога – это фундамент, от прочности которого зависит уровень его реализации в профессии и в личной жизни. В этой связи особую значимость приобретает непрерывное профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование в качестве одного из важных его компонентов.

На сегодняшний день система дополнительного профессионального образования считается относительно самостоятельной образовательной структурой. Профессиональная переподготовка выделяется в ней как система, способная предвидеть эволюцию потребителей, адекватно и гибко реагировать на отраслевые и региональные потребности образовательных систем, в том числе и системы специального образования.

Усиление социальной роли профессиональной переподготовки специалистов-дефектологов обусловлено переосмыслением требований и разработкой новых подходов к оценке качества коррекционно-образовательного процесса; значимостью проблем, исходящих из потребностей специальных образовательных учреждений в квалифицированных профессионально подготовленных педагогах и образовательных потребностей педагогов, работающих в коррекционных образовательных учреждениях.

Сегодня мы стоим на пороге новых образовательных стандартов высшего профессионального образования. В системе вузовской подготовки специалистов дефектологического профиля разработаны новые образовательные стандарты III поколения, реализующие программы двухуровневого профессионального образования. Однако актуален вопрос: «На какие должности придут работать специалисты?» Ведь до сегодняшнего дня нет определенности и согласованности в квалификационно-должностных нормативах образовательных учреждений и названий базовых, равно как и дополнительных программ обучения. Дело доходит до абсурдных ситуаций. Например, педагогу, прошедшему переподготовку и получившему право ведения профессиональной деятельности в сфере олигофренопедагогики, разрешается вести только тот учебный предмет, который соответствует квалификации его предшествующей подготовки. В тарификационных сетках детских домов-интернатов имеется должность – учитель-дефектолог, вместе с тем подготовка и переподготовки специалистов с формулировкой данной квалификации не проводится с конца 90-х годов прошлого столетия. И таких примеров достаточно много. На наш взгляд, в самое ближайшее время необходимо упорядочить данные разногласия, заложив в основу их решения государственный подход к приведению в соответствие конъюнктуры специальных образовательных учреждений и образовательных программ подготовки и переподготовки специалистов-дефектологов.

Реализация концепции непрерывного профессионального образования предполагает оптимальное распределение периодов обучения и трудовой деятельности педагогов. Оно может быть структурировано по фазам. Первая фаза вариативна – это среднее специальное образо-

вание или профессиональное двухуровневое вузовское (базовое – бакалавриат, послебазовое – магистратура) образование, вторая фаза – дополнительное профессиональное образование, предполагающее обязательное и регулярное повышение квалификации, или, в случае необходимости, переподготовку.

Переподготовка специалистов-дефектологов ориентирована на педагогов, решивших изменить профиль специализации (фактически приобрести новую специальность) или дополнить и применить ранее приобретенные знания и умения при совмещении профессий.

Анализируя контингент обучающихся на факультете переподготовки специалистов по дефектологии в МПГУ [2], мы смогли установить, что 90 % слушателей отделения логопедии проходят обучение, не имея опыта логопедической работы и дефектологического образования. Обоснованность их переподготовки исходит именно из решения изменить профиль специализации. 6 % слушателей отделения логопедии работают в системе специального образования, не имея дефектологической подготовки. 4 % слушателей работает в сфере логопедии, имея вузовскую дефектологическую подготовку. Аналогичная ситуация прослеживается и на отделении специальной психологии.

Состояние кадрового состава специальных образовательных учреждений VIII вида, определяет потребность в переподготовке большого числа педагогов, обучающихся и воспитывающих детей с нарушениями интеллекта. Группа слушателей отделения олигофренопедагогики – это педагоги, практикующие в данной профессиональной сфере (100 %). На отделении сурдопедагогики проходят обучение педагоги, не имеющие дефектологической подготовки, работающие в специальных образовательных учреждениях I-II вида, где обучаются и воспитываются дети с нарушениями слуха.

Специфика переподготовки специалистов-дефектологов (логопедов, олигофренопедагогов, сурдопедагогов, специальных психологов) заключается в организационно-педагогических условиях дополнительного профессионального обучения, в дидактических закономерностях усвоения знаний слушателями, в способе взаимодействия обучающихся и обучающего, в механизмах взаимосвязи учебной, научной и профессиональной деятельности.

Современная концепция модернизации российского образования и реформирование системы переподготовки на период до 2010 года отражает общенациональные, государственные и мировые тенденции, ориентированные в первую очередь на повышение профессиональной компетентности педагога. На смену традиционной парадигме профессионального обучения, приходит образовательная парадигма, которая изменяет статичную и линейную образовательную модель

«ЗУН» на новую динамичную образовательную модель «ЗУН + ПТ => новых ЗУН» [1]. Для этого в технологию дополнительного профессионального образования вводится процесс воспроизводства новых специальных знаний, которые появляются в результате познавательной и творческой активности слушателей факультета переподготовки. В процессе познавательной активности (П) новые знания добываются, в процессе творческой активности (Т) новые знания создаются.

Познавательная и творческая активность слушателей опирается на уже имеющиеся базовые знания. Каждый слушатель факультета переподготовки прошел этап вузовского педагогического или психологического обучения и, как правило, владеет базовыми навыками, составляющими техническую сторону учебно-исследовательской деятельности. Их особенность заключается в умении дипломированного специалиста анализировать учебный материал, работать с научной и методической литературой, обобщать, обрабатывать и представлять результаты исследования на уровне констатирующего или формирующего экспериментирования. Указанные навыки и умения носят обобщенный характер, а это, в свою очередь, означает, что каждый слушатель потенциально способен перенести базовые навыки и умения в новую для него область знаний.

Немного иначе обстоит дело с профессиональными умениями и навыками, которые, по сравнению с базовыми, обладают большей сложностью, так как они связаны с конкретным видом профессиональной деятельности и являются специализированными. Профессиональные виды деятельности педагога дефектологического профиля определяются ГОС ВПО и соответствуют направлениям профессиональной подготовки логопеда, олигофренопедагога, сурдопедагога, специального психолога. В рамках каждой образовательной программы отражены содержательно-информационные, операционно-деятельностные и рефлексивные умения и навыки, которые формируются и совершенствуются в практико-ориентированной среде.

Обновленная образовательными идеями переподготовка специалистов-дефектологов может рассматриваться как перспективная и динамичная модель дополнительного профессионального образования, позволяющая данной системе повышать уровень профессионального развития педагога, работающего в системе специального образования.

Литература

1. Гафитулин, М. А. Модель перспективного образования [Текст] / М. А. Гафитулин // Педагогическое восхождение. – 1998. – № 3.
2. Горскин, Б. Б. Организация научно-исследовательской работы в процессе переподготовки специалистов-дефектологов [Текст] / Б. Б.

Горский, Е. С. Тушева // Коррекционно-развивающая работа в условиях полифункциональной интерактивной среды. Международная научно-практическая конференция 9-10 декабря 2008 года. – М. : ГОУ ВПО МГПУ, 2008.

3. Овчинникова, А. В. Модульное обучение в непрерывном профессиональном образовании [Текст] / А. В. Овчинникова // Вестник университета. – 2007. – № 6 (32).

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ИЛЬИНА Л. Е., САТАЕВА Л. Ш.

г. Оренбург, Оренбургский государственный университет

В каждой культуре есть круг текстов, которые «положено» знать, и это требование распространяется на всех более или менее образованных представителей данной культуры (Р. Фрумкина).

Литература занимает особое место в формировании личности, нравственности, мышления, духовного мира человека. В настоящее время особенное внимание уделяется методологии литературного образования; изучение и преподавание литературы рассматривается в контексте развития культуры.

Литература (лат. *litteratura*) обозначает совокупность письменных произведений человеческого творчества. В более узком смысле литературой называют совокупность художественных словесных произведений определенного временного периода, литературного течения, определенной территории. Зарубежной (иностранной) литературой называют литературу других стран и народов, созданную на неродных языках и доступную для чтения (за редким исключением) только в переводе. Различают также национальную литературу, в которой отражается дух и культура какого-либо одного народа. Мировой литературой называют творения писателей и поэтов Европы, Азии, стран Востока, Северной и Латинской Америки, Австралии, Африки. Исторические процессы 1990 гг. в нашей стране перевели в разряд «зарубежной (иностранной)» литературы литературу народов бывших республик Советского Союза, ныне суверенных государств.

Литература как учебный предмет изучается на протяжении всего курса школьного обучения и продолжается на некоторый специальностях при получении высшего образования. Больше внимание уделяется литературе, созданной на родном для обучающихся языке или на языке межнационального общения в многонациональной стране. Используемый термин «мировая литература» пытается уравнове-

сильную роль, место и объем изучаемой «родной» и «неродной» литературы. Для изучения мировой литературы недостаточно времени, выделяемого существующими учебными планами, поэтому наши учащиеся имеют достаточно репрезентативную картину развития только западной литературы; литература Азии и Востока только начинает интересовать методистов, литература Африки, Австралии остается незнакомой для наших читателей.

В теории и практике методики преподавания литературы на сегодняшний день преодолены однозначные подходы к развитию русской литературы XIX и XX столетий, изменились оценки многих литературных фактов, созданы вариативные программы, пособия, учебники, открываются классы гуманитарного профиля. Однако изучение мировой литературы ограничивается несколькими произведениями, без сообщения учащимся целостного представления о литературе разных стран и народов.

Актуальность аксиологического подхода (аксиология от греч. Αξία – ценность) к методике преподавания зарубежной литературы обусловлена тем, что в центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира, позволяющая видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека. Категория ценности стала предметом философского осмысления в отечественной науке в 1960 гг., когда возрос интерес к проблемам человека, морали, гуманизма, к субъективному фактору в целом. Закономерно, что проблема ценностей в особенно острой форме возникает в обществе, в котором обесценивается культурная традиция и идеологические установки которого дискредитируются.

Аксиологический подход к методике преподавания зарубежной литературы учитывает, что актуальными научными проблемами остаются проблема чтения и восприятия художественной литературы как искусства слова; взаимообогащение литературоведения и методики преподавания литературы; углубление связей между восприятием произведения, его интерпретацией, анализом и самостоятельной деятельностью учащихся; проблема изучения литературного развития учащихся как основы школьного преподавания литературы; формирование нового типа взаимоотношений между учителем и учеником, воспитание творческих начал личности.

Мы предполагаем, что аксиологическими основами методики преподавания зарубежной литературы как главными, исходными положениями, определяющими ее внутреннюю структуру, могут выступать следующие:

1. Методика преподавания зарубежной литературы выстраивает систему, позволяющую проследить изменение на протяжении веков

некоторых основополагающих проблем и идей, волновавших и волнующих человечество. Каждая проблема служит стержнем, на который свободно «нанализываются» философские представления и художественные свершения разных эпох.

2. Методика преподавания зарубежной литературы изначально учитывает потенциал других учебных предметов – истории, географии, обществознания, иностранных языков, мировой художественной культуры. Идея интеграции знаний из разных предметов плодотворно реализуется в текстах, содержащих в себе факты, явления, события из истории и литературы; проблемы, поднятые в художественных произведениях, могут преломляться также на материале иностранного языка. Реализация межпредметных связей зарубежной литературы и других учебных предметов выражается в совершенствовании общеучебных и формирующихся специфических межпредметных умений (актуализации, сравнения и систематизации). Причем взаимодействие иностранного языка и зарубежной литературы позволяет разрабатывать вопросы лингвоаксиологии, что имеет преимущественное значение для выявления и объяснения специфики языковых картин мира, особенностей национального менталитета и предоставляет возможности для построения модели языковой личности.

3. Методика преподавания зарубежной литературы обеспечивает воспитание толерантности как потребности и готовности к конструктивному взаимодействию с другими людьми, посредством всестороннего изучения исторического и культурного фона художественного произведения, включая тренинговые упражнения.

4. Методика преподавания зарубежной литературы руководствуется принципом развития критического мышления и принципом субъектности, организуя освоение художественного произведения в такой последовательности задач: понять героя произведения – понять автора произведения – понять самого себя.

КОГНИТИВНАЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

КУЗНЕЦОВА А. Я.

г. Новосибирск, Новосибирский государственный
педагогический университет

Реализация гуманистического направления в практике образования требует наличия соответствующих компонентов профессиональной компетентности педагога, зависящих от характера и уровня

требований, предъявляемых жизнью общества в условиях наличной исторической эпохи.

Формирующаяся гуманистическая парадигма образования концептуально обеспечивает переход от разработки и осмысления индивидуального подхода к осмыслению и инновационному внедрению личностного подхода. Полученное в результате философской рефлексии и основанное на исследованиях психологии понятие «личность» оказывается необходимым, как для выявления содержания понятия «гуманизация», так и для выяснения условий реализации духовного потенциала индивида и общества одновременно. Двухединный процесс гуманизации образования совершается, как в пространстве индивидуального становления личности, так и в пространстве социализации индивида.

Поскольку личность формируется в обществе [4], на первый план выходят социокультурная подготовка и, что актуально, знания о том, каким гражданином будет его воспитанник. То, что наряду с социокультурной, мы рассматриваем когнитивную подготовку педагога, объясняется особой ролью, которую мы отводим интеллекту педагога в системе современного воспитания [5].

Согласно представлениям, развиваемым в современной педагогической психологии и философии образования, личностью не рождаются. К новорожденному человеку термин «личность» неприложим, хотя все люди появляются на свет как индивиды. Становление личности происходит в процессе социализации индивида, усвоения им опыта и ценностных ориентаций данного общества.

Не рождается человек и с готовым интеллектом. Его интеллектуальные способности формируются в процессе образования и социализации. Педагогу для решения своих профессиональных задач необходимы современные знания когнитивных наук – логики, эвристики, семиотики, психологии. В педагогической подготовке специалиста они создают почву для реализации личностного развития воспитанника. Когнитивная подготовка дает ему методы и модели мышления, указывает пути сведения сложных задач к простым, позволяет самому, используя различные знаковые системы, моделировать и целостно представлять сложные объекты исследования.

Методология преподавательского труда, как и всякого интеллектуального, содержит в себе интеллектуальные возможности человека. Без знания когнитивных наук специалист может создавать конкретные методологии, но для формирования методологической культуры ему необходима когнитивная грамотность. Для практического осуществления когнитивной подготовки специалиста необходимо учитывать всю многогранность человеческого фактора в образовании [1]. Поскольку педагогу предстоит работа по развитию интеллекта,

ему необходимо овладеть теми практическими разработками, которые называются интеллектуальными технологиями. Это новый уровень развития конкретной методологии. Исходя из этого, на основе достижений логики и праксиологии создано концептуальное представление об интеллектуальной системе, которое плодотворно используется в теории образования и требует освоения его в практике.

В современной научной практике логика (помимо ее известных четырех разделов – теория познания, формальная логика как учение о логическом выводе, логическая семантика и методология как метод, учение о методах мышления и системах знания) приобрела более широкое праксиологическое значение, связанное с учением о рациональной организации всякой деятельности. Объекты образовательной деятельности могут быть заменены моделями и составленными из них системами. Педагог, решающий реальную задачу, может оперировать такого рода моделями и их системами, и тогда его работа будет когнитивная [2].

Интеллектуальная деятельность является одновременно проявлением как конкретной психики, так и коллективной мыследеятельности, поэтому когнитивная компетентность открывает путь как к руководству личностным развитием воспитанника, так и к организации коллективной мыследеятельности в обучении.

Развитие человека начинается с познания самого себя. Это относится и к педагогу, и к содержанию образования. Такое познание предполагает многогранную педагогическую рефлексивную ценностную ориентацию, поскольку она явно или неявно воздействует на воспитанника. Педагог организует образовательную среду, вносит в нее образцы для подражания и управляет развитием мыследеятельности своих учащихся. Решение задачи гуманизации образовательной среды породило новую проблему в современном обучении – проблему интеграции предметных курсов. В образовании решение этой проблемы ставится в зависимость от мировоззренческой, нравственной и общекультурной подготовки педагога. Для этого совершенно необходима социокультурная компетентность педагога как специалиста.

Интегрированные интеллектуальные построения учителя становятся активным культурным фоном, на котором выстраивается ясная, стройная и строгая структура преподаваемого предмета. Этот фон создается системой программ преподавания, имеющих мировоззренческие и методологические контексты, включением в содержание преподавания элементов культуры, истории науки и краеведения и имеет личностную окраску. Интеллектуальный мировоззренческий фон создается и освоением смежных с предметом спецкурсов, самостоятельной исследовательской работой учащихся, руководимой пе-

дагогом. Современная гуманистическая философия образования раскрывает природу и условия оптимального сочетания, а также характер согласования когнитивной и социокультурной компетентностей специалиста.

Сочетание определенных уровней социокультурной и когнитивной подготовки педагога образуют, обеспечивающее успешность или неуспешность процесса образования, составляют интеллектуальную структуру учебного процесса. Если мы говорим о том, что образование должно готовить молодого человека к будущей жизни, к его жизни в обществе, то надо иметь в виду и то, что ответственность за эту подготовку лежит на педагоге.

Социокультурная компетенция представляет собою личностный капитал педагога, несущего в себе нравственный заряд, осознающего гуманистические ценности, ценности познания, владеющего достаточно широкими мировоззренческими представлениями. Это обусловлено социальным характером личностного развития человека и культурологической тенденцией гуманистической парадигмы образования. Это определяет требование его гражданской грамотности. В настоящее время быстро изменяется не только само общество, но и отношения общества и индивида, характер его соучастия в управлении обществом, задача которого оптимально вписаться в структуру общественного производства, найти свою личную духовно комфортную нишу.

Социокультурная подготовка педагога обеспечивает ему устойчивость ценностной ориентации в изменяющемся обществе, в быстроизменяющейся ситуации. Она предполагает его коммуникативное развитие и позволяет грамотно осуществлять диалогизацию процесса образования. Социокультурная грамотность педагога предполагает понимание того, что современное общество развивается в направлении возрастающей зависимости цивилизации от тех способностей и качеств личности, которые формируются в процессе образования. В то же время когнитивная и социокультурная компетентность педагога зависят от характера и уровня требований, предъявляемых к нему жизнью общества в условиях конкретной исторической эпохи.

В современных условиях социокультурной динамики общества, в условиях модернизации общества и образования функция образования не может сводиться к простой заготовке кадров, идеально вписывающихся в проектируемое общество. Скорее всего, с гуманизацией общества будет расти вариативность возможной гармонизации человека, общества и природы [3], которой развитая личность должна быть способна воспользоваться. Новые социально-экономические и политические условия в обществе становятся все более сложными,

вместе с этим более сложным и разнообразным становится спектр компетентностей специалиста-педагога.

Литература

1. Библер, В. С. Школа диалога культур [Текст] / В. С. Библер и др. – Кемерово, 1993.
2. Краевский, В. В. Педагогическая концепция содержания образования как объект философского анализа [Текст] / В. В. Краевский // Гуманизация образования. – Бийск, 1994. – № 1.
3. Кузнецова, А. Я. The coordination of the human, the nature and society / А. Я. Кузнецова // Современные наукоемкие технологии. Материалы международной научной конференции «Проблемы качества образования». – 2007. – № 10.
4. Campbell J., Dewey's conception of community / J. Campbell // Reading Dewey. – Bloomington, 1998.
5. Orata, P. T. The problem professor of education / P. T. Orata. // J. of higher education. – Columbus, 1999.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА

ПИСАРЕВСКАЯ М. А.

г. Новороссийск, Новороссийский филиал
Пятигорского государственного лингвистического университета

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является мотивационный комплекс личности: мотивация учебной и профессиональной деятельности, мотивация успеха и боязнь неудачи, факторы привлекательности профессии для студентов, обучающихся лингвистической и педагогической специальности. Правильное выявление профессиональных мотивов, интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворённости профессией в будущем. Отношение к будущей профессии, мотивы её выбора являются чрезвычайно важными факторами, обуславливающими успешность профессионального обучения.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, М. Аргайл, В. Г. Асеев, Л. И. Божович, К. Левин, А. Н. Леонтьев, З. Фрейд и др.). Необходимо подчеркнуть, что основным методологическим принципом, определяющим исследования мо-

тивационной сферы в отечественной психологии, является положение о единстве динамической (энергетической) и содержательно-смысловой сторон мотивации. Активная разработка этого принципа связана с исследованием таких проблем, как система отношений человека (В. Н. Мясищев), соотношение смысла и значения (А. А. Леонтьев), интеграция побуждений и их смысловой контекст (С. Л. Рубенштейн), направленность личности и динамика поведения (Л. И. Божович, В. Э. Чудновский), ориентировка в деятельности (П. Я. Гальперин) и т.д.

В отечественной психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения, деятельности. Высшим уровнем этой регуляции является сознательно-волевой.

По мнению Э. Ф. Зеер, под профессиональной мотивацией понимается совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности. Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности, так как только на основе ее высокого уровня формирования, возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности [1].

При этом под мотивами профессиональной деятельности понимается осознание предметов актуальных потребностей личности (получение высшего образования, саморазвития, самопознания, профессионального развития, повышение социального статуса и т.д.), удовлетворяемых посредством выполнения учебных задач и побуждающих его к изучению будущей профессиональной деятельности. Мотивы являются, как известно, причиной заинтересованного отношения к учебе как основе профессиональной деятельности. Можно утверждать, что активным в профессиональном обучении будет тот студент, который осознает потребность в знаниях, необходимых в будущей профессиональной деятельности, а свою профессию осознает, в свою очередь, как единственный или основной источник удовлетворения своих материальных и духовных потребностей. Если студент разбирается в том, что за профессию он выбрал и считает ее достойной и значимой для общества, это, безусловно, влияет на то, как складывается его обучение. Исследования, проведенные в системе профессионального образования и в высшей школе, полностью подтверждают это положение.

Отношение к профессии в целом, влияют на эффективность учебной деятельности студентов. Они, в частности, сказываются на общем уровне профессиональной подготовки, и потому данная про-

блема является предметом исследования педагогической и социально-педагогической психологии. Но есть и обратная зависимость: на отношение к профессии, безусловно, влияют различные стратегии, технологии, методы обучения.

Развитие устойчивого положительного отношения к профессии – один из актуальных вопросов педагогической психологии. Здесь еще немало нерешенных задач. В современных условиях динамичного развития профессиональных знаний, в силу предъявляемых к личности требований о непрерывном профессиональном образовании и совершенствовании, дальнейшая разработка указанной проблемы приобретает все большую значимость. Ее конкретное решение во многом зависит от совместных усилий педагогов и психологов – как на стадии профориентационной работы в школе, так и в процессе профессионального обучения. Эти усилия в основном сводятся к оказанию личности компетентной психолого-педагогической помощи в ее поиске профессии для себя и себя в профессии.

Важно также положение Х. Хекхаузена о том, что структура мотивационной сферы является не застывшей, статической, а развивающимся, изменяющимся в процессе жизнедеятельности образованием [2]. При этом важным аспектом развития мотивации достижения в вузе является создание оптимальных психолого-педагогических условий, позволяющих ценностно самоопределиться в процессе обучения.

Эмпирическое исследование проходило на базе Новороссийского филиала Пятигорского государственного лингвистического университета (НФ ПГЛУ). В процессе эмпирического исследования решались следующие задачи:

- определить эмпирическим путем динамику развития профессиональной мотивации у студентов НФ ПГЛУ;
- выявить эмпирическим путем зависимость профессиональной мотивации от сочетания теоретической и практической подготовки студентов НФ ПГЛУ.

Исследование осуществлялось на протяжении 5 лет, в нём принимали участие студенты одного курса специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур». Для проведения эмпирического исследования использовалась методика К. Замфир в модификации А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности». Методика может применяться для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности. В основу исследования положена концепция о внутренней и внешней мотивации к профессиональной деятельности студентов.

Для развития профессиональной мотивации, студенты уже на младших курсах были вовлечены в различные виды образовательной деятельности, это изучение общеобразовательных, специальных и общепрофессиональных дисциплин; научно-исследовательская деятельность; внеаудиторная работа; педагогическая практика; участие в работе педагогического отряда «Теплые руки»; подготовка по дополнительным образовательным программам.

Исследование динамики развития профессиональной мотивации студентов проводилось на первом, третьем и пятом годах обучения. Результаты проведенного исследования на V курсе выявили, что студенты в большей мере, чем на младших курсах удовлетворены избранной профессией. Выбирая между наилучшим, оптимальным и наихудшим типами соотношений, большинство студентов выбрали наилучший мотивационный комплекс, представленный сочетанием $BM > BPM > BOM$ (97 %). Это свидетельствует о том, что студенты с данными мотивационными комплексами вовлекаются в профессиональную деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо внешних наград. Такая деятельность является самоцелью, а не средством для достижения некой другой цели. Характеризуя группу в целом, можно сказать, что к V курсу преобладающим типом мотивации профессионального обучения является внутренняя – 62 %, есть также студенты с внешней положительной мотивацией – 26 %, и незначительное количество студентов с внешней отрицательной мотивацией – 12 %.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что организация учебно-воспитательного в НФ ПГЛУ способствует развитию профессиональной мотивации студентов. Существует положительная динамика развития профессиональной мотивации у студентов НФ ПГЛУ, которая зависит от теоретической и практической подготовки студентов.

Литература

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессии [Текст] : учеб. пособие для вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проспект, 2003.
2. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. – М., 2004.

ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА СТУДЕНТАМИ СРЕДСТВАМИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

БЕРДНИКОВА И. А.

г. Челябинск, Челябинский государственный
педагогический университет

Понятие технологии не является педагогическим по своему происхождению, оно пришло в педагогику из сферы промышленности и строительства. В словаре русского языка С. И. Ожегова технология определена как «совокупность производственных процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства» [3, с. 692].

Существенное значение для нас имеют представления М. В. Кларина, который считает, что педагогическую технологию следует рассматривать как системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [2]. В таком понимании технология реализации системы обеспечения качества усвоения учебного материала студентами средствами критического мышления выступает как технология достижения целей, в которой функционирование всех средств системы в совокупности и четко определенной последовательности направлено на гарантированное достижение диагностических многоуровневых целей, конкретизирующих основную цель, и сформулированных как конкретные результаты, выраженные через реальные действия студентов. Таким образом, для внедрения данной технологии в практику обучения необходимо, в первую очередь, осуществить декомпозицию основной цели – обеспечить качества усвоения учебного материала студентами.

Декомпозиция основной цели осуществляется путем ее конкретизации в виде четко идентифицируемых, диагностических подцелей, которые должны быть направлены на получение результатов, выраженных в реальных действиях студентов. Именно это требование делает процесс обеспечения качества усвоения учебного материала студентами технологичным, дает четкое представление о том, каким должен быть его результат и позволяет судить об эффективности его реализации на практике.

Перевод результатов процесса обеспечения качества усвоения учебного материала студентами на язык конкретных действий в нашем исследовании основан на таксономии педагогических целей

Б. Блума в познавательной (когнитивной) области, которая включает в себя шесть категорий учебных целей: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценку. Описанная таким образом таксономия в дальнейшем детализируется на основе систематизатора когнитивных установок (см. табл. 1) [2, с. 26] так, чтобы основную цель можно было конкретизировать в виде четко сформулированных дидактических подцелей для использования их на планируемых занятиях и определения степени их достижения.

Таблица 1

Систематизатор когнитивных установок (по Б. Блуму)

Установка	Определение	Что делает студент
Знание	Запоминание содержания учебного материала	Реагирует, воспринимает, вспоминает, узнает
Понимание	Понимание содержания учебного материала независимо от другого материала	Преобразовывает, переводит, объясняет, излагает, предполагает, описывает, показывает, интерпретирует
Применение	Использует учебный материал в новых ситуациях	Решает новые проблемы, демонстрирует правильное использование знаний, конструирует
Анализ	Расчленение информации на составные элементы	Выделяет, обдумывает, раскрывает, перечисляет, рассуждает, проводит различия, отслеживает логику, видит расхождения
Синтез	Составление целого из отдельных элементов	Комбинирует, придумывает, составляет, систематизирует, структурирует, разрабатывает, творит
Оценка	Определение ценности содержания учебного материала, исходя из заданных целей, стандартов, признаков, мер суждений	Оценивает, сравнивает, обсуждает

Дальнейшая конкретизация подцелей проводится в два этапа. На первом выделяются цели учебного курса по домашнему чтению, на втором – текущие цели повседневной деятельности. Детальная спецификация целей оформляется в виде таблицы, строки которой содержат новые для студентов элементы содержания учебного материала, а столбцы – ведущие типы интеллектуальной деятельности, необходимые для установленного преподавателем уровня усвоения данного содержания (см. табл. 2). Указанные цели описаны так, что о степени их достижения можно судить однозначно. Кроме того, данная степень детализации позволяет достаточно успешно получать запланирован-

ные результаты за период обучения, предусмотренный программой на изучение данного курса.

Учитывая вышесказанное, декомпозиция основной цели может быть представлена следующим образом (см. рис. 1). Однако следует отметить, что описание результата процесса обеспечения качества усвоения учебного материала студентами через наблюдаемые действия выступает лишь в виде частных проявлений основной цели и дает не абсолютную, а только приблизительную характеристику запланированного результата, максимально достижимого при наличных возможностях описания. Поэтому при постепенном переводе основной цели – обеспечить качество усвоения учебного материала студентами – в конкретные подцели следует постоянно держать в поле зрения полное представление о ней.

Таблица 2

Конкретизация содержания занятия по обсуждению
литературного произведения

Цели	Знание	Понимание	Применение	Анализ	Синтез	Оценка
Содержание						
Когда и где разворачивается действие рассказа и когда и где в тексте рассказа это становится ясно?	*					
Какие события образуют завязку действий в рассказе?	*					
Из каких основных частей состоит литературное произведение?	*					
Подробно перескажите содержание рассказа	*	*				
Прочитайте и переведите новые слова, объясните их значение, подберите к ним синонимы, воспроизведите ситуации из текста, в которых эти слова встречаются, составьте свои примеры с использованием новых слов		*	*			
Кратко изложите суть рассказа (summary)		*		*	*	
Определите, к какому стилю относится новое слово: нейтральному, разговорному или литературному				*		

Разделите рассказ на смысловые части, озаглавьте каждую из них и объясните свои заголовки		*	*	*		
Представьте себя на месте главного героя, как вы бы поступили в сложившейся ситуации?					*	
Почему события в рассказе разворачиваются именно таким образом?				*		
Что помешало главному герою достичь своей цели?					*	
Что на ваш взгляд важнее: правда или справедливость?				*		*
Придумайте продолжение рассказа	*	*	*			
Составьте портрет главного героя, используя прием составления кластеров				*	*	
Прочитайте указанный отрывок текста и дайте его литературный перевод		*	*			
Сравните двух главных героев рассказа				*		*
Предложите различные способы решения описанной в рассказе проблемной ситуации				*	*	
Прочитайте отрывок рассказа с использованием метода «Инсерт»				*		*

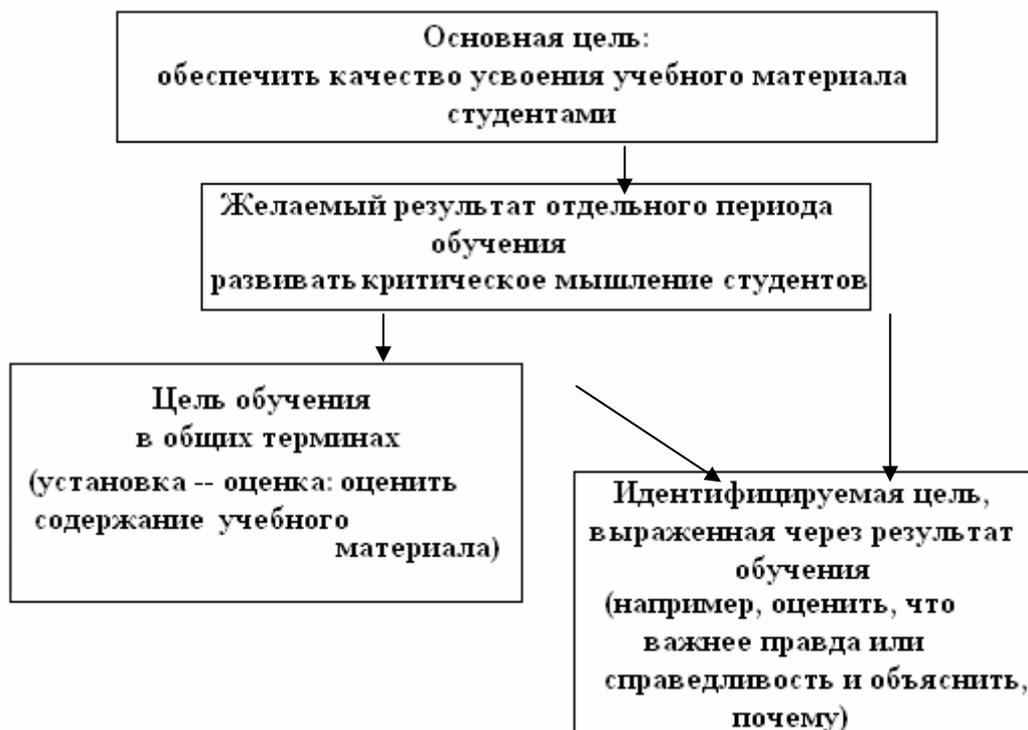


Рис. 1. Декомпозиция цели процесса обеспечения качества усвоения учебного материала студентами

Определим основные характеристики технологии реализации системы обеспечения качества усвоения учебного материала студентами средствами критического мышления с учетом ее спецификации как технологии достижения целей:

- постановка цели – обеспечить качества усвоения учебного материала студентами, и ее диагностическая декомпозиция в виде подцелей;

- строгая ориентация процесса обеспечения качества усвоения учебного материала студентами на цель и подцели;

- ориентация целей и процесса обеспечения качества усвоения учебного материала студентами на гарантированное достижение результатов;

- отслеживание уровней развития критического мышления и усвоения учебного материала студентами, необходимая коррекция процесса обеспечения качества усвоения учебного материала, направленная на достижение целей;

- заключительная оценка уровня усвоения учебного материала студентами.

Характеризуемая таким образом технология реализации разработанной нами системы является воспроизводимым обучающим циклом, так как ей присущи все черты воспроизводимого построения учебного процесса, такие как: ориентация на цель, диагностическая проверка текущих результатов, разбивка обучения на отдельные обучающие эпизоды [2, с. 45]. Отсюда основными компонентами технологии реализации системы обеспечения качества усвоения учебного материала студентами средствами критического мышления являются: основная цель, конкретизированные подцели, диагностика уровня развития критического мышления и усвоения учебного материала студентами, совокупность учебных процедур (процесс обучения) и оценка результатов (см. рис. 2). Благодаря такой воспроизводимой структуре функционирование системы обеспечения качества усвоения учебного материала позволяет добиться достижения запланированного результата в независимости от содержания учебного материала. Многократное повторение данной технологии на практике применительно к новым литературным произведениям с соответствующими вариантами подцелей исчерпывает все развертывание учебного процесса.

Охарактеризуем основные компоненты технологии реализации системы обеспечения качества усвоения учебного материала студентами средствами критического мышления. Основная цель и ее декомпозиция в виде конкретизированных подцелей уже были нами представлены.



Рис. 2. Технология реализации системы обеспечения качества усвоения учебного материала студентами средствами критического мышления

Следующий компонент – организация процесса обучения, осуществляется на основе технологии развития критического мышления через чтение и письмо. Основными стадиями данной технологии являются: вызов, осмысление и рефлексия [6; 5]. Учитывая особенности учебного материала, который в нашем исследовании представлен содержанием литературных произведений, реализация стадий технологии РКМЧП происходит на разных занятиях в отличие от традиционной организации, когда все три стадии следуют одна за другой в рамках одного. Стадия вызов является подготовительной, преподаватель настраивает студентов на предстоящую работу.

Данная стадия выполняет следующие функции:

- мотивационную: вызывает интерес студентов к новой теме, стимулирует их активную работу с новой информацией;
- информационную: актуализирует все знания студентов, которыми они уже обладают по новой теме, «подключает» ассоциации;

- коммуникационную: настраивает на безконфликтный обмен мнениями в процессе обсуждения возникших противоречий и проблем.

Стадия осмысления реализуется студентами в самостоятельной работе дома, они читают необходимый материал, выполняя по нему задания. Функции данной стадии включают:

- информационную: студенты знакомятся с содержанием литературного произведения;

- систематизационную: студенты осмысливают прочитанное, анализируют и упорядочивают полученную информацию и собственные впечатления в соответствии с индивидуальными целями, определенными на стадии вызова, восполняют пробелы в своих знаниях.

Стадия рефлексии представляет собой активный процесс обсуждения изученного материала в аудитории. Функции данной стадии следующие:

- коммуникационная: студенты обмениваются мнениями по прочитанному произведению, его основным событиям, образам и поступкам героев;

- информационная: студенты получают новую информацию, узнают точки зрения и мнения друг друга, которые должны быть обязательно обоснованы и подкреплены;

- оценочная: студенты соотносят новую информацию с собственными знаниями, вырабатывают собственную позицию;

- систематизационная: студенты конструируют собственное знание в процессе обсуждения, анализа различных точек зрения; встраивают новую информацию в систему своих базовых знаний;

- мотивационная: студенты определяют цели своей дальнейшей деятельности.

Работая таким образом по технологии РКМЧП, мы можем четко проследить, как студенты конструируют собственное знание, каким образом формируется их личностно-смысловая сфера (см. рис. 3)

Два последних компонента технологии реализации разработанной нами системы – это диагностика уровня развития критического мышления и усвоения учебного материала студентами и оценка результатов. Охарактеризуем их особенности.

Педагогическая диагностика подразумевает изучение актуального состояния или качества элементов и параметров педагогической системы с целью оптимального решения педагогических задач [1, с. 164]. В нашем исследовании, для того чтобы изучить уровни развития критического мышления и усвоения учебного материала студентами и оценить полученные результаты необходимо выяснить, что они собой представляют, какими должны быть результаты, в чем особенность и

каково наполнение каждого уровня, то есть необходимо осуществить переход от общего представления о результате к конкретному эталону его достижения студентами. Общее требование к такому переходу – описать, что студент сможет сделать в результате обучения. Для этого следует использовать в описании глаголы, указывающие на действие с определенным результатом [2, с. 33].

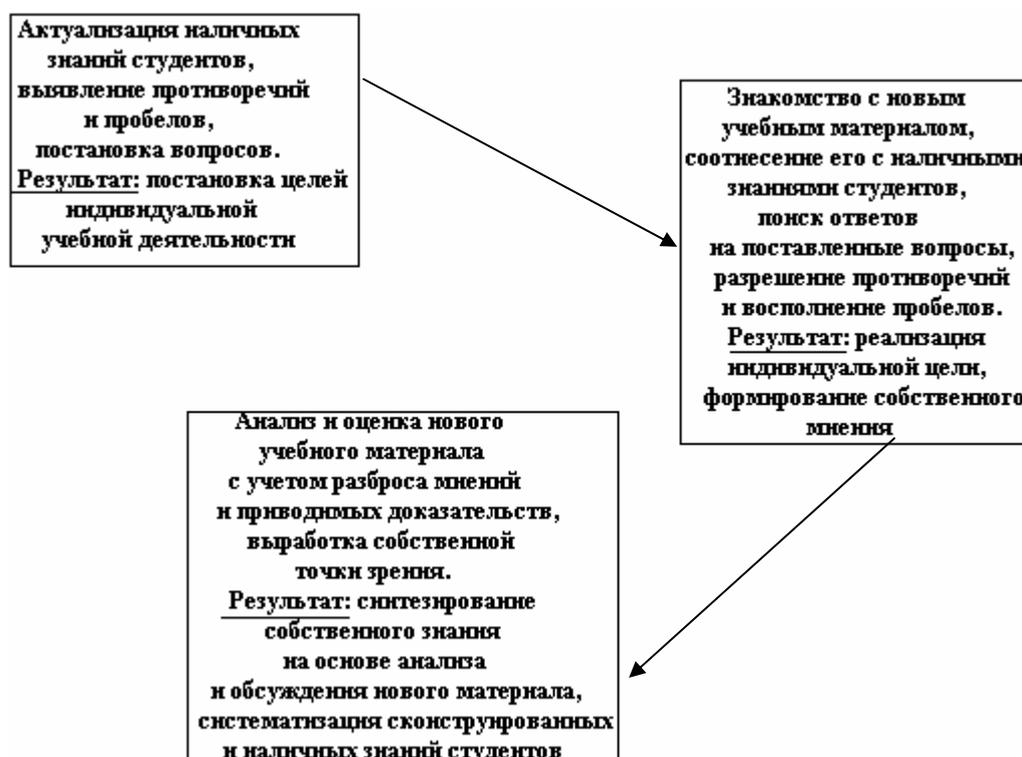


Рис. 3. Формирование личностно-смысловой сферы студентов

Общий результат внедрения технологии реализации разрабатываемой нами системы в соответствии с основной целью можно определить как гарантированное усвоение учебного материала студентами на уровне, удовлетворяющем установленным целям, обеспечиваемое средствами критического мышления. Конкретизируя общий результат, выделим основные его составляющие: 1) студенты должны усвоить учебный материал, то есть должны его воспринять, осознать, сконструировать на его основе собственное знание и уметь применять в стандартных и нестандартных ситуациях; 2) для того чтобы данное усвоение было качественным, оно должно быть организовано как развитие личностных и индивидуальных особенностей студентов, как формирование их личностно-смысловой сферы, то есть в процессе развития критического мышления студентов. Значит, конкретные результаты внедрения исследуемой технологии будут представлены в

виде качества усвоения учебного материала студентами и развития их критического мышления. Для того, чтобы оценить данные результаты на практике, необходимо выделить уровни усвоения учебного материала студентами и развития критического мышления и определить их наполнения в виде конкретных достижений студентов. При дальнейшей диагностике и оценке они будут выступать теми эталонами, с которыми мы будем сравнивать полученные результаты.

Определим уровни усвоения учебного материала студентами. Под уровнем усвоения учебного материала будем понимать степень развития и становления знаний, умений и навыков студентов воспринимать, осознавать, запоминать и применять учебный материал в стандартных и нестандартных ситуациях для достижения индивидуальных и общих учебных целей. Рассматривая процесс усвоения учебного материала как сложную познавательную деятельность, мы выделяем три уровня усвоения, определяя их как воспроизводящий, интерпретирующий и творческий в соответствии с представлениями Т. И. Шамовой, которая выделяет эти же уровни познавательной активности учащихся. Наполнение каждого уровня отражает все этапы процесса усвоения в соответствии с тем, насколько успешно воспринят учебный материал студентами, глубоко ли он осмыслен, каким образом запомнен и в дальнейшем применен (см. табл. 3).

Приступим к описанию уровней развития критического мышления. Под уровнем развития критического мышления будем понимать способность студентов критически оценить предметы, явления, информацию, мнения и т.д., и аргументировано обосновать представленные доводы.

Таблица 3

Уровни усвоения учебного материала студентами

Уровень	Содержательно-операционное наполнение в виде достижений студентов
воспроизводящий	понимают, запоминают и воспроизводят учебный материал, применяют его по образцу в практической деятельности
интерпретирующий	понимают смысл и сущность изучаемого материала, выявляют связи между явлениями и процессами, конструируют отдельные элементы собственных знаний, применяют учебный материал в меняющихся условиях
творческий	понимают смысл и сущность изучаемого материала, природу возникновения явлений, выявляют внутренние и внешние связи между явлениями и процессами, применяют учебный материал на уровне выявления новых способов его изучения, конструируют собственные знания, переносят знания и способы деятельности в новые незнакомые условия

Руководствуясь в нашем исследовании представлениями о критическом мышлении В. А. Попкова, для диагностики уровня его развития у студентов мы используем разработанную этим исследователем классификацию «процедур критически-рефлексивного мышления» [4, с. 46]. В зависимости от полноты критического осмысления и степени доказательности представляемых выводов В. А. Попков выделяет четыре типа данных процедур. В соответствие с этими типами мы выделяем четыре уровня развития критического мышления студентов, определяя на их основе наполнение каждого уровня (табл. 4).

Нельзя с полной уверенностью утверждать, что усвоение учебного материала и развитие критического мышления отдельного студента по всем параметрам всегда четко соответствует указанным уровням. Данные уровни не раскрывают функционирование процессов усвоения и развития критического мышления, однако они позволяют в той или иной мере выяснить насколько усвоен учебный материал, каким образом он может быть применен, насколько критически студент оценивает поступающую информацию, процесс познания, собственное мышление, окружающую действительность и в ней себя; на каком уровне он находится в данный момент, определить повышается ли качество усвоения, развивается ли критическое мышление студента и соотнести данные уровни между собой.

Таблица 4

Уровни развития критического мышления студентов

Уровень	Наполнение в виде достижений студентов
низкий	выражают элементарное (поверхностное) оценочное суждение на основе первого впечатления, кратко выражают свое отношение к предмету или явлению по типу «согласен – не согласен», «приемлемо – неприемлемо», «хорошо – плохо» без дополнительных доказательств
ниже среднего	выражают слабо обоснованное оценочное суждение, выявляя, что могло бы произойти в случае полного отсутствия или неправдоподобности определенного явления или качества и в случае максимально возможной степени его реальности или выраженности, определяют промежуточную степень его выраженности, исходя из его целесообразности
выше среднего	выражают оценочное суждение на основе выявления ошибок, противоречий и несоответствий общепризнанным положениям и принципам
высокий	выражают обоснованное оценочное суждение на основе всестороннего осмысления, глубокого анализа, подхода или принципа, широко распространенного утверждения, определяют значимость влияющих на предмет или явление факторов

Представленные таким образом результаты-эталоны усвоения учебного материала и развития критического мышления студентов не являются единственно возможными и абсолютно объективными описаниями общего результата, скорее они носят характер экспертной оценки, однако стремление добиться высокой точности описания приводит к формулировке формальных результатов, что является недопустимым. Необходимо примириться с некоторой степенью неоднозначности такого описания, как результатов, так и целей и их оценки, чтобы избежать чисто репродуктивной деятельности [2, с. 36].

Педагогическая технология обладает следующими свойствами: эффективностью, управляемостью, структурируемостью, воспроизводимостью, актуальностью. Эти свойства характерны и для технологии реализации системы обеспечения качества усвоения учебного материала студентами средствами критического мышления.

Эффективность. В результате внедрения данной технологии в практику обучения обеспечивается устойчивое качество усвоения учебного материала студентами, то есть достигается поставленная цель.

Управляемость. Технология реализации разработанной нами системы включает в себя все необходимые компоненты: диагностическое целеполагание, планирование, проектирование процесса обучения, поэтапную диагностику, варьирование средствами и методами с целью коррекции результатов.

Структурируемость. Технология конструируется в виде воспроизводимого обучающего цикла, который включает: основную цель, конкретизированные подцели, диагностику уровня развития критического мышления и усвоения учебного материала студентами, совокупность учебных процедур (процесс обучения) и оценку результатов. Такая конструктивная, предписывающая структура в конечном итоге позволяет добиваться достижения запланированных результатов.

Воспроизводимость. Технология реализации разработанной нами системы представляет собой такой циклический алгоритм действий преподавателя, который может быть легко воспроизведен в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

Актуальность. Данная технология отражает своевременность и уместность реализации системы обеспечения качества усвоения учебного материала студентами средствами критического мышления в рамках функционирующей личностно ориентированной парадигмы и смыслопоискового обучения в высшем профессиональном образовании с целью выполнения государственного и социального заказа общества.

Литература

1. Белкин, А. С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) [Текст] / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург : УрГПУ; РГПУ, 2005.
2. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта [Текст] / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1999.
4. Попков, В. А. Критический стиль мышления в профессиональном самостановлении преподавателя высшей школы [Текст] : дис. ... док. пед. наук / В. А. Попков. – М., 2002.
5. Развитие критического мышления [Текст] // Приложение к газете «Первое сентября». Библиотека в школе. – 2001. – № 12.
6. Темпл, Ч. Критическое мышление – углубленная методика [Текст] / Ч. Темпл, Дж. Л. Стил, К. С. Мередит. – М. : изд-во института «Открытое Общество», 1998.
7. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников [Текст] / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»)

АЛЕКСЕЕВА Е. Д.

г. Салават Респ. Башкортостан, Филиал Уфимского государственного нефтяного технического университета

В данной работе представлены лишь основные результаты проведенного теоретического исследования сложных проблем, связанных с формированием компетенций специалиста, необходимость которого обусловили современная ситуация в системе профессионального образования (смена образовательной парадигмы) и изменяющиеся общественно-культурные условия.

В работе теоретически разграничены понятия «компетентность» и «компетенция»; выявлены и охарактеризованы основные базовые компетенции, универсальные общенаучные компетенции, социально-личностные и общекультурные компетенции, формируемые у студентов в процессе освоения дисциплины «Русский язык и культура речи» в техническом вузе; определены способы формирования указанных компетенций и критерии их оценки.

Актуальность темы исследования. В образовательном пространстве начала XXI века особое значение приобретает модель личностно-ориентированного обучения, провозглашающая целью образования не только усвоение знаний и формирование умений по различным дисциплинам вузовского курса, но также развитие личности студента. Несомненно, что одной из характеристик такой личности является ее высокая речевая культура.

В свете новой образовательной парадигмы приобретает важность подготовка студентов к коммуникативной и профессиональной деятельности, развитие ряда компетенций будущего специалиста.

Компетентность обозначает круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен [2].

Компетенция в обучении русскому языку и культуре речи включает в себя способность к речевому общению и усвоение совокупности знаний о русском языке, формируемых в процессе обучения [1].

Таким образом, исходя из этих определений, можно сделать вывод о том, что компетентность – это родовое понятие, а компетенция (компетенции) – видовое понятие по отношению к понятию «компетентность», то есть компетентность – более широкое понятие, включающее в себя перечень, определенный набор компетенций студента технического вуза.

В настоящее время можно говорить об утверждении в методике преподавания русского языка в вузе четырех типов компетенции: лингвистической, языковой, коммуникативной, культуроведческой (лингвострановедческой, этнокультуроведческой, социокультурной). Каждая из названных компетенций включает в себя знания, умения, навыки, которые должны быть сформированы для ее достижения. Эти компетенции мы назвали базовыми.

Последовательно рассмотрим каждую из названных компетенций.

Лингвистическая компетенция включает в себя:

– овладение основами науки о русском языке и культуре речи, сведениями о языке как знаковой системе и общественном явлении, предполагает усвоение понятийной базы курса, определенного комплекса понятий (единиц и категорий языка: фонема, графема, морфема, словосочетание, предложение, члены предложения, лексические и грамматические языковые единицы и так далее);

– формирование представлений об устройстве русского языка, его развитии и функционировании, усвоение сведений о роли языка в жизни общества и человека, чувство уважения и любви к родному языку;

– знания о лингвистике как науке, элементы истории науки о русском языке, сведения о ее выдающихся представителях, о методах лингвистического анализа.

Языковая компетенция. Под языковой компетенцией понимается знание студентами слов, их лексических значений, форм, синтаксических структур, синонимических средств языка, употребление их в речи, овладение богатством языка как условие успешной речевой деятельности.

Языковая компетенция включает в себя:

- овладение богатством самого языка;
- обогащение словарного запаса и грамматического строя речи студентов;
- освоение норм языка, включая орфографические и пунктуационные.

Коммуникативная компетенция. В научной литературе существуют различные определения понятия «коммуникативная компетенция». В качестве рабочего определения данного понятия нами принята формулировка Е. В. Сидоренко: «Коммуникативная компетенция – это совокупность способностей, знаний и умений, необходимых для эффективного общения [3].

Как и компетенция вообще, коммуникативная компетенция имеет несколько аспектов, или составляющих.

Вслед за Е. В. Сидоренко мы выделяем в структуре коммуникативной компетенции три компонента [3]:

- коммуникативная способность;
- коммуникативное знание;
- коммуникативные умения и навыки (умения и навыки общения).

Рассмотрим эти три составляющие:

1. Коммуникативная способность. Коммуникативную способность можно трактовать двояко: как природную одаренность человека в общении и как коммуникативную производительность. Есть «гении» общения и есть люди, которые с трудом решают самые простые коммуникативные задачи.

Можно предположить, что современный человек достаточно одарен, чтобы развить в себе высокую коммуникативную производительность, даже если он не является врожденным «гением общения».

2. Коммуникативное знание. Коммуникативное знание – это знание о том, что такое общение, каковы его виды, функции, закономерности развития. Это знание о том, какие существуют коммуникативные методы и приемы, какое действие они оказывают, каковы их возможности и ограничения. Это также знание о том, какие методы оказываются эффективными в отношении различных людей и разных

ситуаций. К этой области относится и знание о степени развития у себя тех или иных коммуникативных умений.

3. Коммуникативные умения и навыки (умения и навыки общения). Коммуникативные умения и навыки включают умения и навыки адекватного использования языка в разных сферах и ситуациях общения, в соответствии с его мотивами, целями, социально принятыми нормами поведения.

Студенты должны обладать следующими навыками общения: навыками эффективного получения и передачи информации, навыками убеждения собеседника и побуждения его к речи, навыками получения дополнительной информации о собеседнике, навыками позитивной самопрезентации, а также навыками различных видов общения (навыками контактного, непосредственного общения, навыками устного, диалогического общения, навыками межличностного и группового общения, а также навыками эффективного взаимодействия в группе).

Формирование коммуникативных умений и навыков возможно лишь на базе лингвистической и языковой компетенции.

Культуроведческая компетенция. Культуроведческая компетенция связана с кумулятивной (культуроносной) функцией языка.

Культуроведческая компетенция предполагает осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка и русского речевого поведения, формирование языковой картины мира, овладение национально-маркированными единицами языка, русским речевым этикетом, культурой межнационального общения [1]. Культуроведческая компетенция включает в себя:

- знание русского речевого этикета;
- знание наименований предметов и явлений традиционного русского быта, традиций, национальных игр, обрядов и обычаев, изобразительного искусства, устного народного творчества (совокупность знаний о материальной и духовной культуре русского народа);
- знание номинативных единиц языка с национально-культурным компонентом значения;
- знание русских невербальных средств общения (мимики, жестов).

Существенное место в формировании культуроведческой компетенции занимает текст художественной литературы не только как материал для упражнений, но и как средство духовного и эстетического воспитания и обучения речевому общению студентов.

С позиций формирования культуроведческой компетенции язык выступает не только как средство обучения, познания действительности, но и как средство приобщения к культуре.

Исходя из вышеизложенного можно сделать следующий вывод:

Лингвистическая компетенция формирует познавательную культуру личности студента. Коммуникативная и языковая обеспечивают развитие коммуникативной культуры обучающихся. Культуроведческая компетенция в значительной степени ориентирована на формирование ценностно-ориентационной культуры студента.

В преподавании русского языка в вузе формирование лингвистической и коммуникативной компетенции – две паритетные, одинаково важные задачи преподавания русского языка и культуры речи.

Далее рассмотрим способы формирования компетенций студента технического вуза и критерии их оценки. Перечень компетенций специалиста, способы формирования данных компетенций и критерии их оценки представлены нами в таблице 1.

Таблица 1

Способы формирования компетенций специалиста
и критерии их оценки

Наименование вида компетенций	Перечень компетенций	Код	Способы формирования компетенций	Критерии оценки компетенций
Русский язык и культура речи				
Базовые	Лингвистическая компетенция		Объяснение преподавателя, рассказ, аналитические, аналитико-синтетические, синтетические упражнения, творческие задания	Контрольная работа, Интернет-тестирование
	Языковая компетенция		Работа со словарями русского языка, творческие задания	Устный опрос, контрольная работа, Интернет-тестирование
	Коммуникативная компетенция		Коммуникативные упражнения, игры психокор-	Тест оценки коммуникативных и ор-

			рекции вербального поведения, коммуникативно-лингвистические игры, психологические тренинги	ганизаторских склонностей студентов (тест КОС), умение общаться и работать в команде, умение ставить и решать коммуникативные задачи
	Культуроведческая компетенция		Анализ текстов культуроведческой направленности	Знание национальных особенностей своей страны, диалектных и устаревших слов (архаизмов)
Универсальные				
а) общенаучные	Способность на научной основе организовывать свой труд	ОНК6	Наглядно-иллюстративный метод, объяснение преподавателя	Оформленный список литературы в контрольной работе, реферате
	Способность к свободным коммуникационным навыкам в научной, производственной и социально-общественной сферах с использованием русского языка	ОНК7	Коммуникативные упражнения, игры психокоррекции вербального поведения, коммуникативно-лингвистические игры, психологические тренинги	Тест КОС, умение общаться и работать в команде, умение ставить и решать поставленные коммуникативные задачи, умение выступить с докладом, сообщением
б) Социально-личностные и общекультурные	Способность обучаться самостоятельно, собирать и интегрировать необходимые данные для формирования суждений по соот-	СЛК1	Знакомство с основами СРС, основными источниками получения информации	Презентация, доклад

	ветствующим социальным, научным и этическим проблемам			
	Наличие базовых знаний в области гуманитарных и социальных наук (психология общения) и применение их методов в различных видах профессиональной и социальной деятельности	СЛК2	Объяснение преподавателя, рассказ, деловые игры, психологические тренинги	Интернет-тестирование, умение эффективно общаться (с преподавателем и однокурсниками)
	Готовность к сотрудничеству; знание этических норм, регулирующих отношения человека к человеку, обществу, окружающей среде	СЛК3	Включение студентов в активный диалог на занятии (с преподавателем и одногруппниками); коммуникативно-лингвистические игры по этикету	Умение работать в команде, доброжелательность, контактность; владение основами речевого этикета
	Понимание и соблюдение базовых ценностей культуры своей страны	СЛК6	Анализ текстов культуроведческой направленности	Знание национальных особенностей своей страны, диалектных и устаревших слов (архаизмов)
	Умение правильно сформулировать свою мысль в устной и письменной формах	СЛК7	Аналитические, аналитико-синтетические, синтетические упражнения, творческие задания, коммуникативные упражнения	Презентация, доклад, ответы на вопросы преподавателя и студентов
	Развитая письменная и устная коммуникация	СЛК8	Аналитические, аналитико-синтетические, синтетические упражнения, творческие зада-	Презентация, доклад, ответы на вопросы преподавателя и студентов, уме-

			ния, коммуникативные упражнения	ние аргументировать свою точку зрения
	Умение работать в команде	СЛК9	Работа по подгруппам, психологические тренинги, деловые игры	Готовность к сотрудничеству, контактность, доброжелательность, результативность
	Мобильность и адаптивность	СЛК10	Психологические тренинги	Готовность к изменяющимся социально-культурным условиям, умение работать в команде, стрессоустойчивость

Таким образом, основными приемами, используемыми для формирования компетенций студентов в области дисциплины «Русский язык и культура речи», являются:

- аналитические упражнения (анализ готового текста); аналитико-синтетические упражнения (изменение (коррекция) готового текста); синтетические упражнения (создание собственного текста);
- коммуникативные упражнения; задания и упражнения по выбору; творческие задания;
- игры психокоррекции вербального поведения и коммуникативно-лингвистические игры; психологические тренинги.

В качестве основных критериев оценки выявленных компетенций специалиста выступают Интернет-тестирование (Интернет-экзамен), тестирование, контрольная работа, реферат, устный доклад, умение эффективно общаться (с преподавателем и однокурсниками), умение работать в команде, умение ставить и решать коммуникативные задачи, владение речевым этикетом.

Литература

1. Обучение русскому языку в школе [Текст] : учеб. пособие для вузов / под ред. Е. А. Быстровой. – М. : Дрофа, 2004. – 240 с.

2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд. – М. : Азбуковник, 1997. – 944 с.

3. Сидоренко, Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2004. – 208 с.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

РЕЙСЛЕР Л. А.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический
университет

В настоящее время происходит активная глобализация современного мира и информатизация общества которая расширяется возможность общения между людьми и различными культурами. Одной из основных проблем, которые затрудняют коммуникацию между представителями разных культурных традиций, становится проблема низкого уровня межкультурной компетенции личности. Межкультурная компетенция, наряду со знаниями страноведческого характера и знанием языка, включает определённые умения и опыт, без которых понимание человека, живущего в иной культуре, оказывается затруднительным. Более того, без понимания иной культуры рефлексия на собственную культуру и её развитие оказывается невозможной. Следовательно, и диалог между культурами, взаимодействие культурных смыслов, в ходе которого, собственно, и происходит познание чужой и собственной культур, оказывается невозможным. Это, в свою очередь, может привести к обострению глобальных проблем, межнациональным, межконфессиональным конфликтам. Одной из задач современного образования в такой ситуации становится создание условий для приобретения учащимися опыта межкультурного общения, обучение детей навыкам и умениям общения с представителями иных культур, в процессе которого происходит формирование межкультурной компетенции ребёнка [1].

Современная система образования располагает широким выбором различных способов и методов обучения межкультурной компетенции. Однако наиболее эффективными среди них являются те, которые не преподносят готовые факты из реальной жизни, а требуют анализа их в виде диагностики конкретных ситуаций межкультурного

общения и генерирования всех имеющихся знаний и навыков для преодоления культурного непонимания. С этой целью в практике межкультурного обучения получили распространение активные методы: дискуссии, разнообразные игры, анализ ситуаций, тренинги, позволяющие полностью погрузиться в активное контролируемое общение. В практике межкультурного обучения имитационные и деловые игры и тренинги позволяют развернуть проблемы в динамике, дают возможность участникам прожить необходимое количество времени в конкретных ситуациях межкультурной коммуникации. Именно с помощью этих методов обучения партнеры по коммуникации обретают необходимые навыки общения и взаимодействия, развивают уверенность в себе, способность к гибким взаимоотношениям.

Существует несколько апробированных способов подготовить индивида к межкультурному взаимодействию. Их можно разделить на три группы: по методу обучения – дидактические или эмпирические; по содержанию обучения – общекультурные или культурно-специфические; по сфере, в которой стремятся достичь основных результатов, – когнитивные, эмоциональные, поведенческие.

Дидактические методы обучения индивида в свою очередь подразделяются на просвещение, ориентирование, моделирование, а эмпирические представляют собой тренинг.

Просвещение – это процесс приобретения знаний о культуре, к контакту с которой человек целенаправленно готовится. Перед поездкой в другую страну необходимо получить хотя бы минимум знаний по истории, географии, узнать об обычаях и традициях жителей этой страны.

Ориентирование – обучающая программа, имеющая целью быстро познакомить человека с основными нормами, ценностями и правилами поведения в чужой культуре. Для этого используют пособия, которые иронично называют культурными поваренными книгами. В них обычно даются варианты поведения в наиболее часто встречающихся ситуациях.

Моделирование – такой метод обучения, который предполагает получение необходимых знаний на основе исследования искусственных моделей (условных образов, схем и процессов) соответствующих ситуаций межкультурного общения. Как правило, в качестве моделей межкультурного обучения используются описания поведенческих реакций представителей соответствующих культур.

Однако отмеченные методы обучения не дают достаточного объема знаний и навыков для межкультурного взаимодействия. Каким бы полным ни был объем передаваемой ими информации, обучающие всегда оказываются недостаточно подготовленными для этого вида

общения. Данный недостаток призван компенсировать тренинг межкультурной компетенции.

Само понятие «тренинг» вошло в научный оборот лишь в последние десятилетия и сегодня обычно связывается с комплексом упражнений, осуществляемых по специальной методике, разработанной на научной основе и реализуемой с помощью квалифицированных специалистов. Как метод учебных занятий тренинг – планомерно осуществляемая программа разнообразных упражнений с целью формирования и совершенствования умений и навыков в той или иной сфере человеческой деятельности.

Тренинг является наиболее универсальным методом обучения межкультурной компетенции, поскольку развивает умение слушать своего собеседника, держать себя уверенно с другими людьми, публично выступать, строить эффективную модель взаимоотношений с партнерами по коммуникации, предотвращать и конструктивно разрешать конфликты, преодолевать осложняющие общение привычки и манеры поведения и т.д.

Обучение взаимодействию с представителями других культур ставит перед собой две основные задачи:

1. Через проигрывание ситуаций, протекающих по-разному в различных культурах, познакомить обучаемых с межкультурными различиями во взаимоотношениях с представителями других культур;
2. Познакомив обучаемых с самыми характерными особенностями чужой культуры, подготовить перенос полученных знаний на другие ситуации.

Основой подготовки обычно является общекультурный тренинг, или тренинг самосознания, в результате которого человек должен осознать себя представителем конкретной культуры, вывести на уровень сознания нормы, ценности и правила поведения в своей культуре. После этого становится возможным показать и проанализировать различия между разными культурами, а затем выработать умение замечать эти различия и пользоваться ими для эффективного межкультурного взаимодействия. Для этого тренер предлагает участникам рассмотреть различные конфликтные ситуации, которые решаются с позиции разных культур и фиксируют внимание на стереотипах и нормах родной культуры.

Тренинги другого вида – культурно-специфические целенаправленно готовят человека к коммуникации в рамках той или иной конкретной культуры. Они могут быть:

1. Когнитивными, дающими информацию о другой культуре;
2. Поведенческими, обучающими практическим навыкам, необходимым для жизни в чужой культуре;

3. Атрибутивными, объясняющими, каким образом представители разных народов и культур интерпретируют поведение и результаты деятельности с точки зрения другой, культуры.

Среди названных видов тренингов самым важным является атрибутивный, так как большая часть проблем в общении с представителями других культур возникает из-за непонимания причин поведения друг друга. В определенной ситуации человек ждет конкретного поведения» а не дождавшись его, делает ложный вывод о человеке, с которым он общается, В ходе атрибутивного тренинга обучающийся знакомится с атрибуциями, характерными для интересующей его культуры.

В процессе подготовки к межкультурному взаимодействию нужно стремиться использовать разные методы подготовки и разные типы тренингов. Итогом процесса обучения должно стать овладение правилом, сформулированным по аналогу с «золотым правилом» нравственности: делай так, как делают другие. Делай так, как они любят, как им нравится. Это правило означает, что попадая в чужую культуру, целесообразно поступать в соответствии с нормами, обычаями, традициями этой культуры, не навязывая своих религии, ценностей образа жизни [2].

Поведение людей, принадлежащих к другим культурам, не является чем-то непредсказуемым, оно поддается изучению и прогнозированию, но для этого требуется специальная подготовка, к межкультурной коммуникации. Изучение иных культур, их особенностей и закономерностей позволяет овладеть необходимыми навыками, и для коммуникации с ее представителями и может существенно изменить отношение к своим культурным ценностям.

Литература

1. Библер, В. С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в 21 век [Текст] / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 412 с.
2. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация [Текст] / А. П. Садохин. – М. : Альфа, 2006. – 249 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ЭКОНОМИСТА-МЕНЕДЖЕРА

ШЕЛОМЕНЦЕВА И. И.

г. Челябинск, Южно-Уральский профессиональный институт

Современные тенденции, складывающиеся на профессиональном рынке труда, указывают на необходимость повышения уровня профессиональной подготовки будущих экономистов-менеджеров. В связи с этим в последние годы в педагогике появилось большое количество концепций развития, рассматривающих сам процесс становления профессионала, выделяющих стадии этого процесса, анализирующих специфику отдельных этапов профессионального развития, изучающих специфические особенности формирования различных компонентов психологической структуры деятельности и т.д.

В качестве показателей развития специалиста-профессионала выступают в основном наличие профессионального опыта, развитие и совершенствование профессионально важных качеств. В ряду профессионально важных качеств будущего экономиста-менеджера достаточно часто исследователями называется дивергентное мышление.

Изучением особенностей дивергентного мышления и факторов его развития занимались многие российские и зарубежные педагоги и психологи, такие как И. В. Блауберг, Дж. Гилфорд, С. Медник, Д. Пиажет, А. М. Матюшкин, С. Татищев и другие.

В основе дивергентного мышления, по мнению многих специалистов, лежит явление креативности. Креативность в психологической литературе определяется как «способность к творческому мышлению, которое может проявляться в различных областях деятельности» [1, с. 188]. Определение дивергентности было предложено Дж. Гилфордом и обозначало мышление в различных направлениях, отклоняющееся от стереотипа. Дивергентное мышление, по его мнению, – это «тип мышления, идущего в различных направлениях». Это мышление допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам. Дивергентное мышление опирается на воображение. Оно предполагает, что на один вопрос может быть несколько вариантов ответов. Это и обуславливает порождение оригинальных идей и самовыражение личности [2]. С. Медник рассматривает дивергентное мышление как боковое периферическое мышление, как мышление «около проблемы» [3].

В соответствии с Дж. Гилфордом основными качествами дивергентного мышления являются: беглость, гибкость, оригинальность и

точность. Быстрота как качество дивергентного мышления отражает способность человека высказывать максимальное количество идей в конкретный временной интервал, готовность породить большое количество идей. Причем здесь акцент ставится не на качестве таких идей, а на их количестве. Гибкость определяет способность выдвигать разнообразные идеи, переключаться с одного аспекта рассмотрения проблемы на другой, использовать разнообразные стратегии решения проблем. Гибкость понимается также как способность порождать новые нестандартные идеи. Оригинальность в контексте дивергентного мышления предполагает способность к выдвижению идей, отличающихся от очевидных, и может проявляться в ответах, которые не совпадают с общепринятыми представлениями. Точность рассматривается Дж. Гилбертом как законченность, способность придавать завершённый вид своим мыслям и рассуждениям [2].

Д. Пиажет рассматривает дивергентное мышление не со стороны узких проявлений, а во всеобщей форме как опосредованная воспитанием и личным опытом самостоятельность мышления и действия. По его мнению, самостоятельность мышления выражается в умении оперировать представлениями с постоянным добавлением своих фактов к суждениям и умозаключениям [4].

Сложный характер дивергентного мышления показан в исследованиях И. В. Блауберга. Им были установлены позитивные комплексы в мышлении. Их позитивное значение заключалось в том, что они связаны с мысленным размыванием границ признаков предмета, протекания их друг в друга. Это в свою очередь необходимо для полноценного интеллектуального творчества, где структура понятия должна быть принципиально гибкой, оставляющей возможность для его развития.

Для изучения особенностей формирования дивергентного мышления экономистов-менеджеров существенное значение имеют теоретические положения А. М. Матюшкина. Он исходит из того, что полная структура продуктивного мыслительного акта включает в себя порождение проблемы и формулирование мыслительной задачи, а также поиск решения и его обоснование. Причем звено порождения проблемы рассматривается как наиболее специфическая характеристика творческого процесса мышления [5].

И. Хайнц, А. Б. Шнейдер, Д. Роджерс и некоторые другие исследователями утверждают, что важнейшей характеристикой дивергентного мышления является становление таких психических новообразований, которые выступают как исследовательская активность. С дивергенцией связаны два личностных качества, а именно: интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к побочным образо-

ваниям, которые возникают при мыслительном процессе. По существу, речь идет о том, что дивергенция включается в контекст мыслительной деятельности по следующей схеме. На начальном этапе постановки проблемы осуществляется активное сознание, а затем происходит сдвиг мотива на цель деятельности. На этапе решения исходным является активно бессознательное, т.е. отбор и проверка правильности решения, после чего синтезируются невербализованные личностные смыслы. Наконец, на третьем этапе, опять подключается сознание, в результате чего происходит актуализация и вербализация личностных смыслов [6].

Приведенный обзор показывает, что проблема дивергенции еще очень далека от разрешения, однако существует уже достаточно разработанный и обширный методический и теоретический базис для исследований особенностей формирования дивергентного мышления будущих экономистов-менеджеров.

Практика функционирования промышленных предприятий обуславливает особенности формирования дивергентного мышления будущего экономиста-менеджера в новых социально-экономических условиях, складывающихся в России. Эти особенности связаны с растущей самостоятельностью и инициативностью личности, формированием нового типа мышления менеджера, обладающего предприимчивостью, высокой ответственностью, профессиональными умениями организации личной деятельности и деятельности коллектива.

Литература

1. Немов, Р. С. Психологический словарь [Текст] / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
2. Гилфорд, Дж. Три стороны мышления [Текст] / Дж. Гилфорд // Психология мышления ; пер. с нем. и англ. – М. : Психология, 1965. – С. 133-147.
3. Mednick, S. A. The associative basis of the creative process [Text] / S. A. Mednick // Psychol. Rev. – 1969. – № 2. – P. 220-232.
4. Piaget, J. The development of thought : Equilibration of cognitive structures [Text] / J. Piaget ; Transl. by Arnold Rosin. – New York : Viking press, Cop. 1977. – VIII. – 213 с.
5. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности [Текст] / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.
6. Шнейдер, А. Б. Экспериментальная психология [Текст] : учебное пособие / А. Б. Шнейдер. – М. : Академический проект, 2007. – 300 с.

СУЩНОСТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА

ПОПОВА Н. В.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Сложный и многофункциональный характер деятельности менеджера обуславливает необходимость владения способами решения различного рода профессиональных задач. Успешность осуществления управленческой деятельности находится в прямой зависимости от ряда психологических качеств менеджеров, которые определяют его эмоционально-нравственное состояние. Это обстоятельство указывает на необходимость развития эмоционально-нравственного потенциала будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки.

В научной литературе уделяется достаточно большое внимание различным вопросам эмоционально-нравственного потенциала личности. Так, например, в исследованиях Л. М. Архангельского, В. А. Бачина, Х. Х. Валиахметова, А. А. Гусейнова, А. В. Нестеренко, Н. В. Рада и др. Сущность и механизмы протекания процессов самопознания, нравственной рефлексии, саморегуляции, нравственных чувств изучены А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, В. И. Слободчиковым, Д. С. Шимановским и др. Возрастная специфика эмоционально-нравственного развития личности представлена Е. И. Дворниковой, Н. А. Корниенко, Е. А. Стародубовой.

В психологической литературе термин «потенциал», как правило, рассматривается в категориях возможности и действительности, как нестатическое свойство личности человека. Такая позиция, в частности, близка Б. Г. Ананьеву, К. Левину, С. Л. Рубинштейну, А. Ф. Фомину. Вообще же потенциал не сводится к сумме возможностей, резервов и способностей человека, хотя и включает их. В результате широко распространенным в психологической литературе является определение потенциала как динамического свойства личности, изначально присущего ей; некой силы, позволяющей человеку внутренне развиваться, проявлять и расширять свои способности.

В содержательном плане потенциал может быть раскрыт как развивающаяся система творческих, духовных, нравственных, эстетических, эмоциональных и интеллектуальных характеристик, составляющих основу личности. Эмоциональность и нравственность являются отличительными особенностями рассматриваемого нами вида потенциала.

Эмоциональность является чертой характера и психологическим свойством человека. Она образует особенность его темперамента, проявляющегося в частоте и интенсивности возникающих у человека в процессе деятельности и общения с людьми разнообразных эмоций, а также в их влиянии на психику человека [2, с. 494]. Нравственность – это проявление в практической деятельности и общении человека его духовной направленности, отношения к людям и окружающей действительности, основанных на внутренне принятых, отрефлексированных ценностях, выработанных человечеством.

Эмоционально-нравственный потенциал будущего менеджера мы рассматриваем как развивающуюся систему эмоционально-нравственных характеристик личности, которая обеспечивает его саморазвитие в процессе управленческой деятельности. Поскольку для менеджера важным фактором его саморазвития выступает его профессиональная деятельность, то имеет смысл эмоционально-нравственный потенциал рассматривать сквозь призму его профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность менеджеров – это специфический вид трудовой деятельности, обособившийся под влиянием разделения и кооперации труда в условиях развивающихся рыночных отношений. По своему содержанию эта деятельность является управленческим трудом и направлена на решение вполне конкретных целей и задач организации или учреждения различных отраслей экономики.

На основе анализа решения менеджерами целей и задач организации в ряде исследований были выделены особенности их профессиональной деятельности В. Г. Зиновым, Л. С. Зникиной, Р. В. Жаринова, А. В. Коренькова, Е. Н. Петровской, Ю. В. Чурикова и др.

Среди отличительных особенностей профессиональной деятельности менеджера называются: многообразие и многовариантность решений управленческих задач; влияние многообразных внешних и внутренних условий на развитие производственной системы; сопряженность управленческих задач с неполнотой условий из-за трудностей в получении полной, достоверной и своевременной информации; ограниченность во времени в процессе принятия управленческого решения; взаимозависимость решений; тяжесть последствий управленческих ошибок [1, с. 14].

Опираясь на указанные особенности профессиональной деятельности менеджера, мы выделили основные характеристики эмоционально-нравственного потенциала: эмоциональная децентрация, синтония, ретроспективная рефлексия и нравственная позиция.

Эмоциональная децентрация представляет собой механизм способности менеджера встать на позицию другого человека (подчиненного или коллеги), понять и учесть его точку зрения. Эмоциональная децентрация позволяет менеджеру устанавливать перспективу во взаимоотношениях между людьми и переходить от непосредственного восприятия к тому, что он не видит и что подразумевает.

Синтония является одним из видов эмоционального отклика человека. Она характеризует способность гармонично откликаться на состояния других людей и в целом явлений окружающего мира. Я. Мазуркевич определяет синтонию как «инстинктивное созвучие с окружением». Синтоническая личность, по мнению автора, переживает эмоции, совпадающие с эмоциями людей, с которыми она находится в непосредственном контакте [3].

Ретроспективная рефлексия, наряду с ситуативной и перспективной рефлексией, является видом профессиональной рефлексии и служит для анализа уже выполненной деятельности, событий, имевших место в прошлом. Ретроспективная рефлексия затрагивает предпосылки, мотивы, условия, этапы и результаты деятельности или ее отдельных этапов, уже находящихся в прошлом. Эта форма рефлексии может служить для выявления возможных ошибок в профессиональной деятельности менеджера.

Нравственная позиция – отношение менеджера к занимаемой должности, исполнению функциональных обязанностей, склонность реагировать и поступать в определенной ситуации определенным образом в соответствии с принятыми в обществе нравственными нормами и установками.

Данные компоненты тесно связаны между собой и с другими личностными характеристиками потенциала будущего менеджера. Эти характеристики проявляются в способности потенциала менять свою структуру с целью развития. Данный факт предполагает поиск особых педагогических механизмов влияния на сферу потенциального будущих менеджеров, учитывающих внутренние законы ее развития.

Литература

1. Кореньков, А. В. Формирование экономического мышления будущих менеджеров в техническом вузе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / А. В. Кореньков. – Волгоград, 2001. – 170 с.
2. Немов, Р. С. Психологический словарь [Текст] / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
3. Mazurkiewicz, J. Wstep do psychofizjologii normakney. T. 1. Warszawa: PZWL, 1950.

РАЗДЕЛ 8

Психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего, дополнительного и специального (коррекционного) образования

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

РУБИНА Л. Я.

г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет

Идея профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы в Российской социологии образования была высказана еще в начале 1970-х гг. Казалось естественным, что наряду с профессиональной подготовкой обучающихся в системе ПТУ и средних специальных учебных заведений, возможна и профессиональная подготовка школьников. С этой целью создавалась сеть учебно-производственных комбинатов, усиливалась доля естественно-научных дисциплин на всех ступенях образования в соответствии с требованиями научно-технической революции XX века, открывались школы с высокими стандартами решения познавательных задач по таким предметам, как математика, физика, иностранные языки, спортивные дисциплины, сценические искусства.

Однако до 1980-х гг. каких-либо существенных структурных изменений в системе среднего образования не производилось, поскольку имеющаяся модель школьного образования вполне удовлетворяла и население, и государство.

Ориентиры модернизации отечественного образования, вызванной тем, что кардинальная перестройка школы к концу 1990-х гг. стала очевидной и необходимой, требовали принципиальных изменений в содержании образовательного процесса, в характере и технологиях обучения, в организации образовательной деятельности, в дальнейших структурных инновациях. В числе таких «новаций» оказался воз-

врат к идее профильного обучения в общем образовании, которое должно было дополнить или «потеснить» уровневую дифференциацию учащихся на «сильные», «средние» и «слабые» классы. Последние назывались по-разному: классы «педагогической коррекции», «педагогической поддержки», «профорientации и трудовой подготовки». Сильные же – сохраняли статус «спецшкол».

Дифференциацию старшеклассников предполагалось сделать более глубокой. К возможностям углубленного изучения по выбору факультативных дисциплин, к введению единичных дополнительных учебных курсов (то есть к частичной специализации) добавляется профильное обучение путем выбора общего уклона всей школы (экономического, эстетического, педагогического и т.д.), либо открытия в конкретной школе одного или нескольких классов различного профиля. Большая часть школ ориентировалась одновременно на уровневую («сильные – слабые») и профильную дифференциацию обучения, при этом подразумевалась дифференциация детей, а не содержания, способов, методов и средств обучения. Появились разные типы школ, классов, уклонов, элитарных и массовых, но произошли ли принципиальные изменения?

При обязательном 11-летнем образовании к 9 годам основного добавляются два года обучения по профилям: физико-математическому, естественно-научному, медико-биологическому, социально-экономическому, гуманитарному, филологическому, информационно-технологическому, агротехническому, художественному, юридическому, универсальному. Каждый из них предусматривает возможность комбинаций, интеграцию учебных предметов, включает базовые общеобразовательные, профильные и элективные курсы, имеет особый учебный план, особую расстановку учебного времени.

К числу базовых общеобразовательных предметов, обязательных для всех старшеклассников, относятся математика, история, русский язык, литература, иностранный язык, физкультура. Другие предметы изучаются углубленно или в форме интегрированных курсов, таких, к примеру, как «Естествознание» (биология + химия + физика) для учащихся гуманитарного или социально-экономического профиля, или «Обществознание» (география + экономика + «человек и общество» и др.) для выбравших естественно-математический или технологический профиль.

Стержень профильной подготовки составляют профильные общеобразовательные предметы, позволяющие учащимся изучать базовый материал на повышенном уровне сложности при увеличенном количестве отводимого им учебного времени. Именно они с 2007 г. входят в число дисциплин для ЕГЭ. Элективные курсы (обязательный

предмет по выбору учащихся) «поддерживают» основные профильные предметы и обеспечивают внутрiproфильную специализацию за счет возможности их широкого выбора.

С учетом действующего ГОСТ среднего образования соотношение компонентов в модели профильного обучения выглядит примерно так: базовые предметы составляют 50 % учебного плана, профильные – 30 %, элективные – 20 %. Каждый из них предполагает интерактивные методы работы в небольших группах, инновационные технологии, современные средства и формы обучения.

Возможность функционирования системы профильного обучения с точки зрения ее эффективности, целесообразности, условий реализуется непросто, что связано с преодолением противоречий, с определенными рисками для всех участников образовательной деятельности.

На уровне небольшого города, района эти проблемы решаются путем объединения образовательных ресурсов, учета потребностей региональной и местной системы образования и населения данной территории. Это предполагает наличие единой городской (районной) образовательной сети взаимодействия высококвалифицированных учителей школ, психологов, консультантов, специалистов вузов, работодателей, родителей учащихся, а также необходимой совокупности образовательных учреждений с их ресурсами и единого центра управления, который координирует их взаимодействие и образовательный процесс в профильных классах, осуществляет мониторинг и оценку результатов, обеспечивает единство требований по контролю качества преподавания, экспертизу программ, соблюдение нормативов, позитивную мотивацию деятельности.

В нашем исследовательском проекте, осуществленном в 2007 г., в Чкаловском районе города Екатеринбурга – большом в большом городе – выявлялось отношение к профильному образованию в его разных вариациях. При этом уже на уровне инструментария проводилось довольно четкое разграничение понятий, входящих в более общую категорию «профильность»: «профориентация», «предпрофильная подготовка», «профильное обучение».

Профориентация – это подготовка к выбору профессии и – с ее помощью – к самоопределению. Она осуществляется на всех ступенях среднего образования. В теории и практике до конца 80-х г.г. в силу жесткой связки «профессия – статус» употреблялся еще один термин – «социально-профессиональная ориентация».

Предпрофильная подготовка через предметные, межпредметные и ориентационные курсы, через специальные мероприятия в 8-9 классах становится целенаправленной в зависимости от того, какие профили могут быть предложены старшеклассникам в своем образова-

тельном учреждении или в системе образования района, города. Кроме соблюдения принципа преемственности, ее смысл – помощь учащимся в выборе, повышение степени его осознанности, ответственности: в выборе формы получения полного среднего образования, включая начальное и среднее профессиональное, а также в выборе профиля дальнейшего обучения в общеобразовательной школе.

В рамках этой подготовки возможна реализация нового подхода к аттестации учащихся 9-х классов не только с точки зрения обеспечения компетентностного подхода, но и с позиции объективности, адекватности оценки результатов: какие задачи, проблемы, жизненные ситуации они научены решать. Профильность не исключает ситуации конкурсного отбора на завершающий этап обучения, который должен быть открытой, гласной, справедливой и объективной процедурой. Поэтому специалисты-практики и управленцы предлагают, вместо сегодняшней «внутришкольной» формы итоговой аттестации, «внешнюю» форму в лице независимой муниципальной экзаменационной комиссии. Актуальной проблемой социологического анализа современных инноваций в профильном образовании становится выявление проблем, связанных с формированием у обучающихся установок и ориентаций на раннее выявление предрасположенности к определенному типу профессии, к предполагаемой сфере деятельности, направленности на желаемый социальный статус.

И, наконец, собственно профильное обучение – более глубокая дифференциация содержания обучения старшеклассников (не их самих) путем либо выбора общего профиля для всей школы, либо открытия в конкретном ОУ одного или нескольких классов различного профиля. Это – не простая «добавка» к углубленному изучению факультативных дисциплин по выбору. Это специальная, отдельная по содержанию, способам, средствам обучения программа подготовки старшеклассников к выбору возможной и желаемой сферы деятельности в будущем, с учетом их интересов и склонностей, серьезная проверка их готовности и намерения связать свои планы с этой сферой.

В информации, полученной в нашем исследовании различными способами, есть много данных о том, как люди поняли смысл профильного образования, насколько лучше стали понимать его цели, разбираться в его структуре на уровне района, города, как оценивают его результативность и в чем «практически участвуют».

Первое, что обращает на себя внимание: имеет место недостаточно адекватное понимание сущности профильного обучения в контексте инновационных подходов к структуре образовательных учреждений. В разной степени приближения к осознанию специфики названных выше понятий «профориентация», «предпрофильная подго-

товка» и «профильное обучение» (уровень понимания и теоретического их осмысления у учителей естественно выше, чем у родителей и учащихся) просматривается глубоко укорененное представление о том, что в любом случае речь идет всего лишь о более или менее налаженной системе профориентации молодежи.

В вопросе о целях профильного обучения ближе всего к концептуальным установкам оказываются учителя. Достаточно четко представляют они необходимость реализации идеи профильности, которая нужна, чтобы создать условия для дифференциации содержания обучения старших школьников, обеспечить углубленное изучение цикла профильных дисциплин, обеспечить преемственность между общим, средним профессиональным и высшим образованием, расширить возможности социализации.

К этим целям учителя сегодня добавляют еще одну – сформировать компетентности и компетенции школьной молодежи, необходимые ей для успешного самоопределения.

В ответах родителей и учащихся акцент сделан на углубление знаний, учет интересов (хотя не все дети в этом уверены), проверку способностей. В понимании важности создания условий, закладывания основ социализации родители ближе к учителям, учащиеся же (только один из четырех) в меньшей мере согласны с тем, что профильность расширяет их возможности выбора варианта жизненного пути, тем более самостоятельного. Да еще и не учит профессии. В какой-то мере и родители, да и учителя (как показали фокус-группы) их поддерживают: профильность – хорошо, но кто знает, чем это закончится. Пример из фокус-групп:

«Если ребенок твердо знает, что будет психоаналитиком, то пусть занимается изучением психоаналитики. Но кто знает, кем он будет в конце концов?»

«Я считаю, надо это профильное образование, хотя мы еще и не определились с выбором», «заставляют их выбирать после 9-го класса, но они сами не знают, куда им надо», «а потом меня осенило: вот мы выбрали и мы теперь поняли, что мы туда точно не пойдем, нам это помогло определиться. Это не наше, но это тоже хорошо».

Среди общих проблем, связанных с пониманием целей и задач профилизации школы, выделим еще одну – выявление взаимосвязи этого процесса с качеством образования и таким его (качества) уровнем, которое позволит молодому человеку в постобразовательный период быть успешным.

В ходе интервью учителя, в целом, не отрицают, что профильное обучение помогает улучшению качества образования, но при этом подчеркивают, что происходит такое повышение не напрямую, а через

заинтересованность в этом учащихся и их родителей. Второе условие – чтобы этот профиль обеспечивали специально подготовленные кадры, то есть, «кому Богом положено идти в педагоги», «продвинутые профессионалы», тогда и качество в целом улучшится. Условие третье – если для его организации «существуют надлежащие условия». Они четко группируются вокруг факторов, идущих от семьи (родителей, детей) и от школы, ее возможностей.

В первом случае результативность, по мнению опрошенных, будет ощутимой, если выбор профиля осуществляется с учетом потребностей, интересов и желания детей при большой поддержке родителей.

Вторая группа факторов, детерминирующих результативность профильной подготовки, ограничена условиями и возможностями образовательного учреждения – финансовыми, материально-вещественными и связанными с человеческим потенциалом.

На первое по значимости место большинство опрошенных ставят уровень профессионализма, готовность к работе в профильной школе педагогических кадров. Важно, что этот приоритет подчеркнут всеми группами информантов во всех типах опросов, групповых дискуссий.

Из представленного «калейдоскопа» мнений наших респондентов вытекает «триединое мнение» о том, что профильное образование необходимо, полезно, так как оно: а) готовит сильных учащихся к вузу (если установлена прямая связь); б) дает возможность и «средним» где-то себя реализовать, так как все равно выводит за пределы «внутренних социогрупп» на новые и более разнообразные социумы, где можно «подтягиваться» за лидерами; в) даже если ошибся в выборе, помогает понять, твое это или не твое, и от этого тоже немалая польза, хотя это и не совсем близко к тому замыслу, из которого исходили теоретики профильного обучения.

Пока оно в полной мере не является ни подготовкой в вуз, ни профессиональным образованием, ни профориентацией, «привязанной» к перспективным потребностям, к современному рынку труда. Ни одна из этих задач не является «вполне посильной» для общеобразовательной школы.

В современной школьной практике реализуются три варианта профильного обучения.

1. Однопрофильные школы. В нашем районе они действуют как спецшколы, либо ОУ, лицензированные по одному из профилей. Об их недостаточной эффективности шла речь ранее.

2. Многопрофильные школы. Плюсы очевидны, таких школ в районе несколько, но их экономическая и социальная целесообразность зависит от многих выделенных ранее факторов. Такой вариант

оправдывает себя либо в больших школах – новостройках, где много классов в параллелях старшеклассников, либо в «предпринимательски ориентированных» общеобразовательных учреждениях, где есть действующие попечительские советы, дополнительное внебюджетное финансирование, налаженные связи с работодателями. Главная проблема таких школ – наличие «качественного» контингента и всех видов ресурсов, необходимых и достаточных для работы с ним.

3. Сетевая организация – разрабатываемая сегодня модель в нескольких вариантах: создание ресурсных центров (на базе УПК, одной или нескольких школ, как в нашем районе); налаживание связи «школа – ДОУ – вуз» с консолидацией ресурсов каждого звена путем выхода на другие районы города; объединения «сетевых узлов» в единое кольцо ресурсных центров. Для этого требуется особая организационно-аналитическая работа. В условиях «демографической ямы» любые ОУ включаются в конкурентные отношения, борьбу за привлечение потребителей образовательных услуг, в числе которых профильное обучение становится услугой все более востребованной и конкурентоспособной. Включаясь в сетевое взаимодействие, конкретный сетевой узел (отдельное ОУ, УПК и пр.) имеет шанс победить, если:

- имеет собственное оригинальное содержание, свою модель профильного обучения;

- имеет ресурсы и инфраструктуру для реализации этого содержания;

- понимает частичность, ограниченность своего содержания, видит возможности задействовать ресурсы других узлов, особенно в применении информационно-коммуникативных технологий.

Исследование выявило также противников профильного обучения среди учителей и родителей. Их аргументы сводятся к следующему:

1. Не видно серьезного специфического позитива в самих целях профилизации общеобразовательной школы. Социализируют личность все типы образовательных учреждений, весь институт образования.

2. Не надо подражать Западу, ломать нашу систему образования, она должна быть универсальной.

3. Профилизация – не панацея от всех бед, наоборот, она сделает наше образование однобоким, а личность – односторонней. Надо возрождать классическое образование хотя бы через гимназию.

4. Нет кадров, профессионально подготовленных для работы в профильной школе, классе. Это те же учителя, может быть, только более молодые и современные.

5. Не стоит называть это инновацией, может просто возродить профцентры.

6. Зачем ребенка напрягать «на углубление», если он не может прыгнуть выше головы. Он изучил программу среднюю, и нормально.

7. При ограниченности возможностей ОУ часть детей остается вне профильного обучения. Оно опять остается не для всех.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

АФОНЬКИНА Ю. А.

г. Мурманск, Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования и культуры

БЕЛОТЕЛОВА Т. Э.

г. Мурманск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 135

БОРИСОВА О. Е.

г. Мурманск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 15

На сегодняшний день в свете новых требований к содержанию обучения, в контексте повышения актуальности проблемы преемственности дошкольного и общего образования, возникла необходимость анализа традиционных моделей диагностики психологической готовности к обучению в школе.

Общепризнанно, что психологическая готовность к школе является формируемым свойством субъекта развития, личностным новообразованием дошкольного детства и обеспечивает успешную адаптацию первоклассника к новым для него условиям обучения. Для психологов и педагогов ориентиром при организации работы по подготовке ребенка-дошкольника к школе стало положение А. Н. Леонтьева, которое гласит, что психологическая готовность к школе подготавливается всем ходом психического развития ребенка от рождения до семи лет.

Между тем не решен вопрос в отношении иерархии компонентов психологической готовности к обучению в школе. Выделяется в качестве центрального компонента мотивационный план (Л. И. Божович), сформированность предпосылок учебной деятельности (Д. Б. Эльконин), контекстного общения со взрослым (Е. Е. Кравцова),

семиотическая функция (Н. Г. Салмина). Делается акцент на развитии речи ребенка (Н. Ф. Виноградова, Н. И. Гуткина).

Все авторы сходятся на том, что важнейшим показателем психологической готовности ребенка к обучению в школе является произвольность (Н. И. Гуткина, Т. Л. Павлова, Н. В. Бабкина). Однако четко не определены ее диагностические критерии в отношении разных линий развития.

Высказывается мнение о необходимости иначе, чем в традиционных моделях, структурировать диагностическую схему. Так, Т. Л. Павлова высказывает мысль о том, что всесторонний анализ психологической готовности ребенка к обучению в школе необходим только в тех случаях, когда перед психологом стоит задача разработать программу развития ребенка. Во всех остальных случаях относительно высокого уровня развития одной из сторон готовности к обучению в школе достаточно, чтобы обеспечить удовлетворительную успешность ребенка в школе, по крайней мере, на первых этапах обучения. Описывая комплексный диагностический инструментарий, цель которого – выявить особенности психического развития ребенка при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту, автор предлагает выбирать те из них, которые адекватны конкретным задачам обследования. Для тех детей, которые не справляются с общим темпом работы или отказываются ее выполнять при фронтальном обследовании, требуется организовать индивидуальное обследование.

Таким образом, встает ряд методологических проблем, решение которых позволит осуществить инновационный подход к методике исследования психологической готовности к школе старших дошкольников.

В современных условиях развития науки и практики становятся очевидными следующие противоречия в традиционной концепции диагностики психологической готовности ребенка к обучению в школе.

Во-первых, психологическая готовность к школе признается комплексным новообразованием развития, а диагностируется по отдельным показателям, характеризующим уровень психических процессов, личностных и социально-психологических характеристик.

Во-вторых, она рассматривается как новообразование 7 лет, но фактически не изучаются ее предпосылки, возникающие в разных видах деятельности у дошкольника.

В-третьих, признается, что психологическая готовность ребенка к школе – результат общего психического развития ребенка, однако обнаруживается, что дети с нормальным ходом психического развития часто оказываются недостаточно готовыми к школьному обучению, их интерес к обучению в школе быстро угасает, приводя к

школьной дезадаптации. В категорию слабоуспевающих или неуспевающих все чаще попадают внешне благополучные ученики, имеющие достаточно высокий уровень развития познавательных процессов, а в ряде случаев и сформированные еще до школы навыки чтения и счета. Кроме того, диагностика психологической готовности к школе проводится на завершающем этапе дошкольного образования, когда трудно что-либо скорректировать.

В-четвертых, программы подготовки ребенка к школе предусматривают усиленное стимулирование интеллектуальных процессов, а часто и предметно-специфических навыков чтения, письма, счета, что приводит к асинхронии в развитии ее составляющих.

С учетом данных противоречий возникала необходимость разработки инновационного модуля диагностического обследования развития ребенка 5-7 лет, который целесообразно было бы использовать в системе предшкольного обучения.

При разработке диагностического модуля мы опирались на следующие основные идеи.

1. В контексте готовности ребенка к школе на первое место выходит сформированность предпосылок учебной деятельности, о наличии которых говорят параметры, которые фактически являются показателями развития произвольности (Д. Б. Эльконин):

- умение детей сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
- умение ориентироваться на заданную систему требований;
- умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые им в устной форме;
- умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

2. Психологическими сферами, по уровню развития которых судят о психологической готовности к школе, выступают: аффективно-потребностная, произвольная, интеллектуальная и речевая (Н. И. Гуткина).

3. Среди компонентов психологической готовности к школе выделяются учебно-важные качества (мотивы учения, зрительный анализ (образное мышление), уровень обобщений (предпосылки логического мышления), способность принимать учебную задачу, графический навык, произвольность, регуляция деятельности в условиях пошаговой инструкции взрослого, обучаемость – восприимчивость к обучающей помощи, вербальная механическая память, вводные навыки как элементарные представления о специфическом содержании обучения и способах выполнения учебной деятельности, а именно речевые, математические навыки и навыки учебной работы (Н. В. Нижегородцева и В. Д. Шадриков).

4. В переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту диагностическая схема должна включать в себя диагностику как новообразований дошкольного возраста, так и начальных форм деятельности следующего периода (Д. Б. Эльконин).

Разработанный модуль имеет уровневое строение. Его содержание основано на выделении в каждом компоненте психологической готовности к школе центрального показателя, который в интегрированном виде демонстрирует уровень сформированности отдельных психических функций. Всех детей обследуют по методикам первичной диагностики. Если ребенок показывает низкий уровень сформированности исследуемой функции, то он включается во вторичную диагностику, что позволяет исследовать причину трудностей при выполнении задания. В том случае, когда по данным вторичной диагностики ребенок также демонстрирует низкий уровень, ему предлагают выполнить диагностические задания третичной диагностики.

Таким образом, разработанный диагностический модуль позволяет определить исходный уровень каждого ребенка в развитии разных компонентов готовности к обучению и их предпосылок. Психолог имеет возможность не просто констатировать, что у воспитанника низкий уровень готовности, но и получить материал для формулировки коррекционно-развивающих задач и построения вариативного индивидуального маршрута обучения.

Методики, включенные в диагностический модуль, были апробированы в течение трех лет. В исследовании приняли участие 456 детей 5,5-6 и 6-7 лет. Сравнительный анализ результатов по двум выборкам позволил определить возрастную специфику выполнения диагностических заданий и адаптировать их с учетом особенностей возраста, модифицировать стимульный материал, разработать уровни и балльные показатели для оценки достижений детей 5,5-6 и 6-7 лет. Тем самым были определены уровень актуального и зона ближайшего развития детей 5,5-6 лет в отношении предпосылок готовности к обучению в школе.

Таблица 1

Модуль диагностического обследования детей 5,5-6 лет

Компонент психологической готовности	Уровни диагностики	Предмет диагностики
Информационный компонент	Первичная диагностика	– установление причинно-следственных связей (серии картинок); – вербальное мышление (5 вопросов по тесту школьной готовности Керна-Йирасека).

	Вторичная диагностика	Интеллектуальные умения: – обобщение; – классификация.
	Третичная диагностика	Мнемические процессы: – механическая память (10 слов); – кратковременная зрительная память (10 картинок).
		Внимание: – произвольность (точки по Керну-Йирасеку); – устойчивость (переплетенные линии); – переключение (10 отличий в картинках)
		Восприятие: фигурно-фоновые отношения.
Произвольность	Первичная диагностика	Организация действий: Умение действовать по образцу (До-)
	Вторичная	Общая способность к учению (Флаж-)
	Третичная	Общая способность к учению (Елка)
Личностно-мотивационный	Первичная диагностика	Знания о школе (сортировка картинок «школа – детский сад»)
	Вторичная диагностика	
	Третичная диагностика	
Психофизиологический	Первичная диагностика	Зрительно-моторная координация (тест Бендер) (тест Бендера)
	Вторичная диагностика	Двигательное подражание (пробы моторной одаренности Озерецкого).
	Третичная диагностика	

Таблица 2

Модуль диагностического обследования детей 6-7 лет

Компонент психологической готовности	Уровни диагностики	Предмет диагностики
Информационный компонент	Первичная диагностика	– установление причинно-следственных связей (серии картинок); – вербальное мышление (5 вопросов по тесту школьной готовности Керна-Йирасека).
	Вторичная диагностика	– интеллектуальные умения: обобщение; классификация.

	Третичная диагностика	Мнемические процессы: – механическая память (10 слов); – кратковременная зрительная память (10 картинок). Внимание: – произвольность (точки по Керну-Йирасеку); – устойчивость (переплетенные линии); – переключение (10 отличий в картинках). Восприятие: фигурно-фонные отношения	
	Произвольность	Первичная диагностика	Организация действий: умение действовать по образцу (До-уменье)
		Вторичная диагностика	Общая способность к учению (Флажки).
		Третичная диагностика	Общая способность к учению (Елка).
Личностно-мотивационный	Первичная диагностика	Новая внутренняя позиция (6 историй).	
	Вторичная диагностика	Эмоциональное отношение к школе (Веселый-грустный)	
	Третичная диагностика	Знания о школе (сортировка картинок «школа – детский сад»).	
Психофизиологический	Первичная диагностика	Зрительно-моторная координация (тест Бендера).	
	Вторичная диагностика	Двигательное подражание (пробы моторной одаренности Озерецкого).	
	Третичная диагностика		

Литература

1. Бабкина, Н. В. Оценка психологической готовности детей к школе [Текст] / Н. В. Бабкина. – М., 2005.
2. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н. И. Гуткина. – М., 1993.
3. Павлова, Т. Л. Диагностика готовности ребенка к школе [Текст] / Т. Л. Павлова. – М., 2006.
4. Программа «Преемственность» [Текст] / сост. Н. А. Федосова. – М. – Псков, 1998.
5. Программа обучения и развития детей 5 лет «Предшкольная пора» [Текст] / под ред. Н. Ф. Виноградова. – М., 2007.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

ВИХОРЕВА О. А.

г. Челябинск, Челябинский государственный университет

Дополнительное образование детей – это мотивированное образование за рамками основного образования, реализующего совокупность дополнительных образовательных программ в целях обеспечения потребности учащихся в познании, адаптации их к жизни в обществе, создания условий для личностного развития, самоопределения и самореализации на основе свободного выбора ребенком сфер и видов деятельности.

Главная функция дополнительного образования детей – удовлетворение образовательных потребностей, находящихся за пределами государственного образовательного стандарта школьного образования, в организации образовательного процесса в досуговое время. С другой стороны, функционирование системы дополнительного образования детей осуществляется на основе учета имеющихся потребностей в деятельности, связанной с удовлетворением, прежде всего, высших потребностей человека – самоуважения и самоактуализации.

Согласно Закону РФ «Об образовании» содержание деятельности образовательного учреждения определяется единой образовательной программой, разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим учреждением самостоятельно. Образовательная программа определяет содержание образования соответствующего уровня и направленности. В исследованиях социокультурного феномена дополнительного образования детей отмечается, что содержание дополнительного образования обусловлено социальным заказом со стороны родителей, школы, органов управления образованием. Как отмечают исследователи проблем дополнительного образования детей, программы дополнительного образования гораздо более динамичны по своим содержательным характеристикам по сравнению с программами основного образования [1; 2; 4; 5]. Поэтому необходимо сделать вывод о том, что все многообразие культуры может составлять содержание дополнительного образования детей.

Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова подчеркивают, что невозможно ограничить образовательный процесс учреждения дополнительного образования детей только обучением в известном наборе предметных областей с конечным результатом в виде знаний, умений, навыков [5, с. 241]. Они рассматривают дополнительное образование детей как пространство многообразных видов деятельности

и развивающихся человеческих общностей, обеспечивающих приобретение новых способностей и совершенствование уже имеющихся. Соответственно результативный аспект такого образования будет определяться не полученной и усвоенной информацией, а освоенными способами мышления, понимания, действия. Поэтому ими предложено моделирование образовательного процесса через отношения взаимозависимости между:

- сферой деятельности;
- направлением деятельности (предметный профиль);
- уровнем освоения деятельности (репродуктивный, продуктивно-творческий, креативный);
- образовательными программами;
- временем реализации программ;
- формами организации образовательного процесса.

Рассмотрим принципиальные идеи дополнительного образования детей. К ним может быть отнесено следующее:

- создание условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области (направления и вида деятельности), профиля программы и времени ее освоения, педагога;
- многообразии видов деятельности, удовлетворяющей самые разные интересы, склонности и потребности ребенка;
- личностно-деятельностный характер образовательного процесса, способствующий развитию мотивации личности к познанию и творчеству, самореализации и самоопределению;
- личностно-ориентированный подход к ребенку, создание «ситуации успеха» для каждого;
- создание условий для самореализации, самопознания, самоопределения личности;
- признание за ребенком права на пробу и ошибку в выборе, права на пересмотр возможностей в самоопределении;
- применение таких средств определения результативности продвижения ребенка в границах избранной им дополнительной образовательной программы (вида деятельности, области знаний), которые помогли бы ему увидеть ступени собственного развития и стимулировали бы это развитие, не ущемляя достоинства личности ребенка [1].

Группа исследователей (Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова) [5] выделяют следующие принципы дополнительного образования детей, базирующиеся на принципах гуманистической педагогики:

- свободный выбор ребенком видов и сфер деятельности;
- ориентация на личностные интересы, потребности, способности ребенка;

– возможность свободного самоопределения и самореализации ребенка;

– единство обучения, воспитания, развития;

– практико-деятельностная основа образовательного процесса.

М. Б. Коваль, рассматривая деятельность внешкольных учреждений, которые в сущности реализовывали дополнительное образование, выделяет следующие принципы воспитания:

– комплексный подход к организации коллективно-творческой деятельности на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей детей;

– развитие самоуправления, творческого сотрудничества детей и взрослых, обеспечивающее высокий уровень детской самостоятельности и активности;

– единство воспитательной и оздоровительной работы на основе активного использования природных факторов [6].

Таким образом, обобщая представленные подходы, необходимо выделить следующие группы принципов дополнительного (внешкольного) образования детей.

1. Принципы организации образовательной деятельности (образовательная деятельность строится на основе приоритетного учета интересов, склонностей и потребностей ребенка; реализация воспитывающего обучения на основе развития имеющихся задатков и способностей учащихся; практико-деятельностная основа образовательного процесса).

2. Принципы определения результатов образовательной деятельности (содействие самоопределению и самореализации ребенка; выявление результативности на основе анализа и сравнения с предыдущими результатами ребенка; учет возрастных и индивидуальных особенностей детей).

3. Принципы педагогического взаимодействия (личностно-ориентированный характер взаимодействия; создание ситуации успеха для ребенка).

Соответственно образовательный (учебный) план в учреждении дополнительного образования детей должен быть концептуально выстроен как упорядоченное множество индивидуальных образовательных путей обучающихся, спроектированных на основе следующих компонентов: основной блок, вариативный блок (индивидуальный), блок программ допрофессиональной и профессиональной подготовки обучающихся. При этом должна присутствовать профильная направленность предметного содержания учебной деятельности. Личностно ориентированное дополнительное образование должно функционировать на основе такого учебного плана учреждения, который бы опре-

делял лишь минимальное количество часов на освоение образовательных программ в определенной области деятельности и регламентировал максимально возможную нагрузку детей разного возраста.

Выявленное многообразие содержания дополнительного образования определяет задачу нахождения классификационного признака для дополнительных образовательных программ. На сегодняшний день предлагается классифицировать их по основным направлениям, представленным в практике деятельности учреждений дополнительного образования детей:

- техническое направление (техническое моделирование и конструирование; научно-техническое творчество; художественно-техническое творчество; информационные технологии);
- эколого-биологическое направление;
- туристско-краеведческое направление;
- художественное направление (музыкальное творчество; театральное творчество; хореографическое творчество; изобразительное и декоративно-прикладное творчество);
- программы социально-педагогической адаптации и профессиональной ориентации (программы социальной адаптации и творческого развития детей дошкольного возраста; программы социальной адаптации и профессиональной ориентации подростков);
- спортивное направление [4].

В. А. Горский отмечает, что требование технологичности образовательных программ предполагает возможность быстрой «перестройки», адаптации содержания программ с учетом развития обучающихся и динамикой их интересов по «горизонтали» (предметная репродуктивная, творческая, креативная деятельность) и «вертикали» (освоение общечеловеческих ценностей, психологическое развитие личности) [2]. При этом также подчеркивается, что программа дополнительного образования задает образовательный маршрут развития деятельности ребенка. Независимо от того, какой вид деятельности обучающийся осваивает, он проходит через различные образовательные области.

В. А. Горский выделяет следующие образовательные области: словесность; искусство; культурология; социальная практика; психологическая культура; математика; естествознание; физическая культура и технология.

В данном случае дополнительное образование рассматривается как индивидуальное освоение и воспроизводство культуры творческой деятельности, мышления, общения, построения карьеры. В основе этого процесса лежит высокий уровень активности заинтересованного обучающегося, самостоятельность и свобода выбора содержания

и методов познавательной деятельности, суверенность и наличие у него собственной позиции. «Система мотивов, возникающая при таком взаимодействии, задает направление процесса решения возникающих задач за счет создания целостного смыслового поля в пространстве творческих взаимодействий» [2, с. 249].

Таким образом, дополнительное образование детей реализует свое содержание, используя высокий уровень активности и заинтересованности обучающегося, его самостоятельность и свободу выбора содержательных и процессуальных аспектов познавательного процесса.

Содержательный аспект образования реализуется в образовательных программах, которые в соответствии с выявленными выше характеристиками должны быть вариативными и дифференцированными. Соответственно такие программы обеспечивают удовлетворение различных по мотивам и содержанию образовательных потребностей учащихся в сфере дополнительного образования детей. Исследователи структуры дополнительного образования детей предлагают следующую классификацию потребностей учащихся, обуславливающих их вовлеченность в обучение в учреждениях дополнительного образования детей:

1. Творческие (креативные) потребности, обусловленные как желанием родителей развить индивидуальные способности детей, так и стремлением детей к самореализации в избранном виде деятельности.

2. Познавательные потребности детей, определенные стремлением к расширению объема знаний, в том числе и в областях, выходящих за рамки программ школьного образования.

3. Коммуникативные потребности детей в общении со сверстниками, взрослыми.

4. Компенсаторные потребности детей, вызванные желанием за счет дополнительных знаний решить личные проблемы, лежащие в сфере обучения или общения.

5. Профориентационные прагматические потребности школьников, связанные с установкой на допрофессиональную подготовку.

6. Досуговые потребности детей различных возрастных категорий, обусловленные стремлением к содержательной организации свободного времени [4, с. 99].

Как показывает опрос, проведенный среди детей, и опыт работы педагогов дополнительного образования, чаще всего на практике ребенок не может однозначно определить ведущую потребность, привлекающую его в дополнительное образование и склонен выбирать несколько из обозначенных или даже большинство. Поэтому отличительной особенностью дополнительной образовательной программы должна также стать ее многоаспектность в решении педагогических

задач с тем, чтобы охватить весь спектр обозначенных потребностей, делая одну или две из них приоритетными. Соответственно и классифицировать такие программы можно по ведущей образовательной потребности, на которую она направлена.

Таблица 1

Классификация дополнительных образовательных программ

Название класса программ	Отличительные содержательные характеристики
1. Творческая	Развитие креативных способностей учащихся на конкретном материале какой-либо предметной области
2. Познавательная	Развитие познавательных способностей учащихся за счет исследовательской деятельности в какой-либо научной области
3. Коммуникативная	Развитие коммуникативных способностей учащихся в процессе социокультурной деятельности
4. Компенсаторная	Создание среды педагогической поддержки учащихся при обучении прикладным видам деятельности или в процессе приобщении к видам искусства
5. Профориентационная	Развитие способностей школьников, связанных с какой-либо профессиональной деятельностью
6. Досуговая	Развитие способностей учащихся к реализации своих досуговых потребностей на основе изучения теории досуговой деятельности

Как мы видим, содержание таблицы отчетливо показывает, что, выделяя ведущую образовательную потребность, дополнительное образование в определенной мере реализует и все остальные. Например, при реализации досуговых программ происходят процессы, обеспечивающие творческие, познавательные, коммуникативные, компенсаторные потребности ребенка, хотя в данном случае они будут удовлетворяться в неявном виде, но как следует из научных исследований, при достижении имплицитных целей происходит не просто усвоение знаний, способов действий и ценностей, а их присвоение [3]. Однако надо отметить, что существует классификация программ в дополнительном образовании детей, которая выделяет досуговые программы, как не являющиеся образовательными программами [4].

Таким образом, содержание дополнительного образования детей можно систематизировать по различным основаниям (направления деятельности учреждения дополнительного образования детей, реализуемые образовательные области, характер познавательных потребностей учащихся). С учетом ценностного характера дополнительного образования детей его содержание должно задаваться учащимся в виде структур их деятельности. Содержание дополнительного образова-

ния детей можно определить как совокупность многообразных видов деятельности, обеспечивающую реализацию личностно-развивающих потребностей учащихся, создание условий для их саморазвития, самоопределения и самореализации. Результат освоения таких деятельностей составляют знания, навыки, умения и личностные качества, что представляет собой компетентность учащегося в соответствующей предметной области.

Литература

1. Березина, В. А. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования [Текст] : учеб.-метод. пособие / В. А. Березина. – М. : АНО «Диалог культур», 2007. – 512 с.
2. Горский, В. А. Дополнительное образование [Текст] / В. А. Горский. – М., 2001. – 399 с.
3. Гузеев, В. В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии [Текст] / Л. В. Гузеев. – М. : НИИ школьных технологий, 2004. – 128 с.
4. Дополнительное образование детей [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / под ред. О. Е. Лебедева. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
5. Евладова, Е. Б. Дополнительное образование детей [Текст] : учебн. для студ. пед. училищ и колледжей / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 349 с.
6. Коваль, М. Б. Педагогика внешкольного учреждения [Текст] / М. Б. Коваль. – Оренбург, 1993. – 62 с.

КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО КОНТРОЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМУ

ПЯТКОВА В. М.

г. Чита, Читинский педагогический колледж

Одним из недостатков контрольно-оценочной деятельности учителя можно считать поверхностное оценивание выполненной учащимися работы по письму в целом. Нередко учитель не оставляет в работе ученика никаких помет: ни выделения хорошо написанных букв, ни указания каллиграфических ошибок. Такая проверка больше вредна для формирования КПП, чем полезна. У первоклассника складывается впечатление, что работа безошибочна. Отрицательная или

удовлетворительная отметка, а также условный знак, заменяющий балльную отметку, не мотивированные качественным педагогическим анализом письма учащихся, вызывают недоумение у ученика: ошибок нет, а отметка (знак) отражают недовольство учителя. Первоклассник не знает ни о видах (типах) каллиграфических ошибок, ни о их количестве.

Организация работы по корректировке письма учащихся малоэффективна, если первоклассник в период формирования первичных каллиграфических умений не получит опыт:

- осуществления интеллектуального руководства процессом письма буквы;
- оценки качества написания буквы, определения каллиграфических недочётов, их типов;
- подготовки к исправлению и предупреждению подобных ошибок в последующих работах посредством определения «природы» их возникновения;
- исправления каллиграфических ошибок.

Умение соблюдать графические нормы, определять «природу» графических ошибок, «зреть в корень» графических условий и соблюдать их на основе синхронного формирования зрительно-двигательного контроля за процессом письма – вот неполный перечень умений, которым не отвечает, на наш взгляд, традиционный подход к решению одной из важнейших проблем подготовки первоклассников посредством контрольно-оценочной деятельности учителя.

Решению этих вопросов в нашей методике «Штриховой приём формирования каллиграфически правильного письма» (ШПФКПП) способствует специальная работа по развитию внимания в процессе зрительного восприятия конфигурации буквы. «Наглядно-образное мышление, – читаем мы в «Психологии познания» Е. Л. Рогова, – свойственно ученику 1-го класса. В процессе наглядно-образного мышления дети сравнивают и анализируют зрительные представления (его иногда называют зрительным мышлением), а на его основе решаются графические задачи на уроке письма.

Неумение учащихся каллиграфически правильно писать – проблема методического и организационно–педагогического аспектов, не обеспечивающих тесного взаимодействия обучающего и обучаемого, в процессе которого формируются важные оценочные качества, а именно:

- научиться предвосхищать возможное появление ошибки;
- сравнивать свой вариант написания буквы с образцом;
- определять звено буквы, в котором допущена ошибка;
- выявлять «природу» ошибки;

- владеть приемами исправления ошибки.

Наблюдается два варианта несогласованности действий при письме:

- неумение управлять подготовленной к письму рукой в силу отсутствия педагогических условий, обеспечивающих зрительно-двигательный контроль (они представлены нашей методикой ШПФКПП);

- неумение управлять рукой по причине недостаточной её подготовленности к этому виду деятельности в условиях необходимого методического и организационно – педагогического обеспечения процесса обучения письму.

Методический аспект проблемы (мы в этом убедились) обеспечивает наша методика, однако у части учеников в силу индивидуальных причин можно ожидать ошибки (недочеты) при написании новой буквы. Как осуществить организационно-педагогическое руководство процессом коррекции письма? Формирование этого опыта у учащихся – вторая важная составляющая нашей методики.

Для осуществления этой деятельности ученик должен хорошо знать ориентировочную основу действий письма, видеть ориентиры написания буквы, владеть другими графическими нормами, связанными с соблюдением вертикальных и горизонтальных пропорций буквы на фоне разлиновки тетради.

Часть названий каллиграфических ошибок приходится на несоблюдение линий разлиновки. Однако, надо заметить, наличие только этих видов ошибок не изменяет конфигурацию буквы. Ошибок, связанных с искажением конфигурации буквы, значительно больше. Это ещё раз доказывает преимущество нашей методики ШПФКПП над известными ранее.

Ученик допускает каллиграфическую ошибку, как уже говорилось, по причинам, связанным с отсутствием специальной работы по развитию зрительно–двигательного контроля. Первая буква может содержать ошибки, которые ученик пока не может определить. Ему необходимо овладеть перечнем умений, обеспечивающих визуальный анализ написанных букв:

- научиться в процессе письма прогнозировать возможное появление графической ошибки (недочёта);
- знать графические условия предупреждения ошибки;
- сравнивать свой вариант написания буквы с образцом;
- определять звено буквы, в котором допущена ошибка;
- выявлять «природу» ошибки;
- владеть приемами исправления ошибки.

Как могут действовать учащиеся, если ошибки все-таки допущены? Представим формы развития контрольно-оценочных суждений и организации работы по корректировке письма.

Таблица 1

Формы развития контрольно-оценочной деятельности учащихся

№/№ п/п	Контрольно-оценочная деятельность учащихся	Психолого-педагогическая эффективность деятельности
1.	Синхронный с процессом письма контроль за соблюдением ориентиров, обеспечивающих нормативный наклон букв посредством угла наклона предыдущей буквы, являющейся ориентиром для определения угла наклона последующей.	Обеспечение условий формирования зрительно-двигательного контроля посредством ориентировочной основы действия
2.	Сравнительный анализ ученического варианта написания буквы с образцом способом наложения полиэтиленовой плёнки с оттисками образцов письменных букв	Формирование и развитие привычки осуществлять самооценку качества продукта деятельности
3.	Оценка качества соблюдения нормативного наклона посредством наложения на полученную букву штриховой линейки	Формирование и развитие привычки осуществлять самооценку качества продукта деятельности
4.	Каллиграфическая коррекция буквы с помощью зелёной пасты	Формирование и развитие привычки исправлять каллиграфические ошибки по следам письма. Предупреждение типовых ошибок в предстоящей работе
5.	Осуществление взаимопроверки по окончании письма	Повышение качества работы по корректировке письма
6.	Подчёркивание синей пастой каллиграфически правильно написанных букв	Самооценка уровня сформированности навыка написания новой буквы
7.	Ведение в прописях накопительной страницы, содержащей буквы, в написании которых ученик не допускает ошибок	Самооценка уровня продвижения в освоении каллиграфии букв алфавита
8.	Распространение на учащихся функций учителя по оценке качества письма учащихся класса	Формирование положительной учебной мотивации, педагогическое поощрение преуспевающих в развитии навыка учащихся

Первая – четвёртая формы контрольно-оценочной деятельности учащихся даны в системе, характеризующей повседневную деятельность обучаемого на уроках письма и при выполнении домашней работы. Это обеспечивает режим развития зрительно-двигательного

контроля при письме. Подобная деятельность осуществляется первоклассниками и при работе у доски: подвергаются анализу и коррекции написанные буквы и варианты ошибок написания, представленные учителем. По окончании букварного периода привычка видеть и исправлять каллиграфические ошибки не утрачивается: нередко можно видеть работы, в которых учащимися зелёной пастой выполнены исправления в написании букв.

Прогнозирование, видение и исправление каллиграфических ошибок правомерно было бы назвать каллиграфической зоркостью, а сформированность каллиграфических умений – каллиграфической грамотностью

Первоклассник привыкает к тому, что каждая каллиграфическая ошибка будет замечена, исправлена или указана учителем. Он относится к этому с пониманием, ибо имеет необходимый уровень каллиграфической зоркости и каллиграфической грамотности. При выполнении письменных работ ученик старается обеспечить хороший уровень зрительно-двигательного контроля, так как понимает, что каждая допущенная и не исправленная им самим ошибка будет замечена и исправлена учителем. Показателен такой пример: при апробации методики в одном из первых классов ученица обнаружила неисправленную ошибку и сказала об этом. Учительница заволновалась, решив, что ею пропущена орфографическая ошибка, однако девочка указала на каллиграфическую ошибку, где была едва заметна разница внутри буквы.

Проверять и исправлять каждую букву или указывать на каллиграфические ошибки (недочёты) – один из главных педагогических факторов, обеспечивающих успех учащихся в развитии каллиграфических навыков. Возможно, кто-то из педагогов-практиков решит, что это невозможно, однако это не так: при условии системной и скрупулёзной работы по исправлению каллиграфических ошибок в каждой последующей работе их становится все меньше, и, наконец, ошибки исчезают вообще.

Количество ошибок, подлежащих педагогическому исправлению, получит отрицательную динамику. Большинство ошибок будет исправлено зелёной пастой самим учеником. Настанет такое время (во II полугодии 2 класса), когда и ученических поправок не будет – письмо станет каллиграфически правильным.

Известный в психологии закон эффекта в формировании навыка гласит: для развития навыков необходимо знать результат каждого повторения и иметь желание при последующем повторении его улучшить.

Приёмы исправления каллиграфических ошибок, указания на них учителем в нашем случае имеют свою динамику, способствующую развитию контрольно-оценочной деятельности учащихся:

- исправление всех допущенных учащимися ошибок;
- подчёркивание букв, содержащих ошибки;
- указание учителем строки, на которой ученик должен найти искажённую конфигурацию буквы или несоблюдение при письме линий разлиновки прописей, тетради (на полях учитель пишет букву К или ставит вертикальную чёрточку);

- указание количества каллиграфических ошибок под проверенной учителем работой.

Все приёмы, кроме первого, требуют повторной ученической проверки, исправления ошибок зелёной пастой и повторного учительского контроля по следам корректировки письма учащимися. Таким образом, сопровождает учение письму качественная самооценка и педагогическая оценка, однако ни о какой отметке (цифровом обозначении качества выполненной работы) речи идти не может. Это возможно лишь в случае коллективного требования (пожелания) детей (исключая тех, чьё письмо успешным пока назвать нельзя). Качественную оценку работы ученик принимает как консультацию учителя, элемент его помощи в самооценке качества письма. Отметка воспринимается как приговор и убивает желание совершенствовать своё письмо. Есть и другая негативная сторона – ученик рано привыкает к плохим отметкам, а это чревато серьёзными последствиями.

Режим качественного педагогического анализа результатов каллиграфической работы учащихся даст и продукт, и результат деятельности, а именно:

- сформированность умения соблюдать вертикальные и горизонтальные пропорции буквы будет принимать качественно новый уровень;

- соблюдение наклона внутри буквы (слова, строки) станет главным правилом письма;

- зрительно-двигательный контроль при письме станет дежурной деятельностью первоклассников;

- коррекция письма по его следам сформирует одну из главных привычек в оценке качества решения и орфографической задачи – возвращение к прочтению написанного;

- воспитание кропотливости, прилежания, учебного трудолюбия, самооценки деятельности станут одним из результатов качественного выполнения этой части программы обучения первоклассников.

Обучение письму занимает примерно четверть учебного времени в 1-м классе и становится одним из условий, обеспечивающих становление правильных учебных стереотипов, от которых во многом будет зависеть успех дальнейшего обучения, развитие самоактуализации личности.

Положительное обеспечение всех звеньев цепи на основе деятельностного подхода позволит обеспечить формирование КПП и корректировку навыка письма у учащихся, требующих дополнительного педагогического внимания.

ПРИМЕНЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ УРОКА КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

РАССОВЕЦКАЯ С. И.

Чесменский район Челябинской обл., Муниципальное
общеобразовательное учреждение Гарутинская средняя
общеобразовательная школа

Вопросы активизации познавательной деятельности относятся к одной из наиболее актуальных проблем, включающих как социальный, так и психолого-педагогический аспекты.

В настоящее время с введением новых технологий изменился подход к организации учебной деятельности.

Учебная деятельность школьника – это целенаправленная познавательная деятельность, протекающая в специально организованных условиях. Развивающее обучение выходит за пределы одной учебной дисциплины. Оно направлено на формирование личностных качеств, в том числе и таких качеств, как любознательность, трудолюбие, работоспособность, целеустремленность, для которых в школьные годы определяющим является правильная организация познавательной деятельности.

Познавательная деятельность является одной из ведущих форм деятельности ребенка, которая стимулирует учебную. Г. И. Щукина даёт такое определение познавательной деятельности «в учебном процессе познавательная деятельность ученика – учение представляет собой сложный процесс перехода учащихся от незнания к знаниям, от случайных наблюдений, почерпнутых в опыте жизни и из разрозненных сведений, приобретенных от взрослых либо через средства массовых коммуникаций (радио, кино, телевидение), к системе познания» [3].

Управление активностью учащихся традиционно называют активизацией. Активизацию можно определить как постоянно текущий процесс побуждения учащихся к энергичному, целенаправленному учению, преодолению пассивной и стерео типичной деятельности, спада и застоя в умственной работе. Главная цель активизации – формирование активности учащихся, повышение качества учебно-воспитательного процесса. Это происходит в ситуациях, побуждающих учащихся к самостоятельным решениям и действиям, к свободному выбору заданий, к творческой деятельности.

Г. И. Щукина пишет, что включение различных видов деятельности не только обогащает познание, но и содействует общему развитию школьника, формированию его личности благодаря важнейшим личностным свойствам, познавательному интересу, активности, самостоятельности.

Мы, учителя, должны стараться активизировать познавательную деятельность учащихся, которая на данный момент резко снизилась по разным причинам: во-первых, дети часто не осознают, зачем им вообще надо учиться; во-вторых, не понимают, как использовать полученные знания в практической деятельности; в-третьих, устаревшие методики, используемые учителем на уроке.

Среди множества путей активизации познавательной деятельности школьников одним из наиболее эффективных является применение нетрадиционных форм урока.

По определению И. П. Подласого, нетрадиционный (нестандартный) урок – это импровизированное занятие, имеющее нетрадиционную (неустановленную) структуру.

Такой урок включает в себя приемы и методы различных форм обучения. Он основан на совместной деятельности учителя и учащихся, совместном поиске, апробировании новых форм работы, приемов и средств обучения, что ведет к реализации основного закона педагогики – закона об активности обучения [2]. Учитель становится координатором в этой деятельности. Его задача заключается в стимулировании развития творческого потенциала учащихся.

Среди достоинств нетрадиционных уроков можно назвать следующие:

- разнообразие деятельности, творческий подход;
- тесная связь обучения с жизнью;
- максимальное вовлечение учащихся класса в активную творческую деятельность;
- создание на уроке ситуации успеха;
- организация и смена коллективных, групповых и индивидуальных форм познавательной деятельности;

- достижение обобщения и систематизация широкого круга знаний;
- формирование навыков учебного делового общения;
- скрытая дифференциация учащегося по учебным возможностям, способностям и склонностям;
- организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

Эффективность нетрадиционных форм обучения и развития хорошо известна.

Нестандартные уроки лучше запоминаются, их особенно хорошо использовать на вводных и обобщающих уроках.

Но слишком частое обращение к подобным формам организации учебного процесса нецелесообразно, так как это может привести к потере устойчивого интереса к учебному предмету и процессу учения. Проводятся нетрадиционные уроки не чаще 1-2 раза в четверть.

Необязательно весь урок должен стать нестандартным, возможно вкрапление в него отдельных элементов, которые направлены на активизацию обучения. Это могут быть уроки с использованием компьютерных технологий и проектной методики, нестандартных форм тестирования и т.д. Выбор типа урока зависит от изучаемой темы, особенностей класса, возраста учащихся.

Анализ педагогической литературы позволил выделить несколько десятков типов нестандартных уроков.

В начальной школе наиболее распространены из них:

- уроки, пришедшие из средств массовой информации (КВН, Что? Где? Когда?, викторины, конкурсы, аукционы, пресс-конференции, «круглые столы» и т.п.); уроки в форме соревнований и игр; уроки, основанные на нетрадиционной организации учебного материала (урок-путешествие, театрализованные уроки, урок-сказка, урок-фантазия, уроки-праздники и т.п.); уроки творчества;

- уроки с групповыми формами работы; уроки исследования; уроки-экскурсии; межпредметные уроки и т.д.

В качестве иллюстрации нетрадиционных уроков можно привести уроки-исследования и межпредметные уроки.

Особое внимание хочется обратить на урок-исследование. Такие уроки позволяют привить учащимся начальные практические навыки в обращении с экспериментальной установкой, дают им возможность почувствовать вкус к исследовательской работе, развивают познавательный интерес, причём удаётся включить в поиск решения той или иной задачи одновременно весь класс. Это в значительной степени активизирует мыслительную и практическую деятельность учащихся. Нельзя не отметить и ещё одно: учащиеся развивают умение само-

стоятельно получать и осваивать новую информацию, получают возможность расширить и углубить свои знания. При таком подходе полностью исчезает формализм в знаниях учащихся.

Урок-исследование включает в себя несколько этапов: постановка проблемы, обсуждение условий и методов её решения, планирование и проведение эксперимента, анализ и обобщение полученных результатов, выводы и обмен информацией.

Это могут быть уроки закрепления знаний по определённой тематике, уроки изучения нового материала или уроки решения задач, когда среди возможных решений надо выбрать наиболее рациональное.

Наиболее глубокие знания учащиеся получают на экспериментальных уроках-исследованиях, посвящённых изучению новой темы, так как такие уроки позволяют решать не только образовательные, развивающие, но и воспитательные задачи: обеспечение достижения положительных результатов в самостоятельной познавательной деятельности, развитие наблюдательности, умения анализировать, сравнивать, делать логические выводы и, что очень важно, проявлять самостоятельность в поиске решения.

Уроки-исследования лучше всего проводить группами как постоянного, так и сменного состава. По выполнении работы учащиеся должны обмениваться полученными результатами, подвести итоги и сделать выводы. Таким образом, развиваются навыки культурного диалога, умение отвечать на вопросы оппонентов, излагать и обосновывать свою точку зрения, отстаивать правоту суждений, анализировать результаты.

Использование в работе уроков с межпредметными связями оказалось для меня ещё одним эффективным путем формирования устойчивого познавательного интереса к предмету, повышению качества знаний. Эти уроки создают ситуацию успеха у каждого ребёнка, позволяют детям видеть мир как единое целое, видеть прекрасное в точных науках и точное в прекрасном. Доля таких уроков в общем процессе обучения невелика, а значение их огромно.

Межпредметный урок – эта форма занятий, где изучаемый учебный материал иллюстрируется сведениями из других предметов, обеспечивая при этом синхронность обучения по пересекающимся линиям (темам) нескольких предметов, которые разделены по времени на месяцы, годы. Межпредметный урок может вести один учитель. Чаще всего эта форма учебных занятий используется на I, II ступенях обучения.

Межпредметные связи могут включаться в урок в виде фрагмента, отдельного этапа урока, на котором решается определённая по-

знавательная задача, требующая привлечения знаний из других предметов.

Основные требования к занятию с межпредметными связями:

- занятие должно иметь четко сформулированную учебно-познавательную задачу;
- должна быть обеспечена высокая активность и интерес учащихся;
- межпредметные связи должны способствовать пониманию учащимися сущности изучаемых понятий и явлений;
- в конце занятия на основе межпредметных связей необходимо сформулировать выводы.

Мною накоплен определенный опыт по проведению межпредметных уроков. В качестве примера можно привести урок по математике и окружающему миру «Космическое путешествие с многозначными числами по Солнечной системе» (урок в 3 классе по учебнику И. Б. Истоминой).

Можно просто рассказать детям о первом человеке – космонавте, о планетах Солнечной системы. Можно отправиться на космическую орбиту. Материал, предложенный для такого урока, поможет расширить знания учащихся о космосе, надежнее запомнить интересные данные.

Таким образом, применение нетрадиционных форм обучения благотворно сказывается на учебном процессе. Нестандартные уроки в моей работе занимают значительное место. Это связано с возрастными особенностями младших школьников, игровой основой данных уроков, оригинальностью их проведения. Именно на этих уроках в большей мере происходит формирование личности творческой, самостоятельной, ответственной, толерантной. Познавательная деятельность вызывает у учеников радость, удовлетворение, увлеченность познанием, обучение обретает подлинную силу.

Литература

1. Васильева, Е. В. Урок-исследование в начальной школе [Текст] / Е. В. Васильева // Начальное образование. – 2006. – № 2.
2. Подласый, И. П. Педагогика [Текст] : учебник для студ. пед. вузов / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999.
3. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе [Текст] / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979.

УЧЕНИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

РОМАНОВА Л. Ю., СМИРНОВА Е. А.

г. Москва, Государственное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 25

Длительное время школьник получал, да зачастую и сейчас получает знания, в основном, посредством изучения дифференцированных учебных курсов. При таком подходе часто эти знания так и остаются разрозненными сведениями. В результате ребенок целостно не воспринимает ни учебный материал, ни картину окружающего мира. Интеграция обучения помогает преодолеть это противоречие, в первую очередь, в начальной школе.

На современном этапе развития образования наиболее принятой формой интеграции стало создание интегрированных курсов, то есть объединение несколько учебных дисциплин на основе межпредметных связей. Однако создание таких курсов требует компетентного подхода авторов.

Пока создаются такие курсы, проходят апробацию учебные пособия, готовятся кадры, многие учителя, пользуясь своей интуицией, опытом стремятся привнести идеи интеграции в практику школы.

Мы осознаем, что в начальной школе интеграция должна строиться на объединении достаточно близких областей знаний с целью осуществления главной идеи интеграции – межпредметной связи. Не стоит забывать и следующий аспект: Насколько готовы восьмилетние дети осуществить замыслы педагогов, поскольку ответы на возникающие вопросы ученики должны добывать не из школьных учебников, а вне стен класса и самостоятельно?

На наш взгляд, интеграцию обучения в начальной школе целесообразно реализовать через ученическое проектирование, которое выступает как эффективное средство формирования базовых компетенций выпускника начальной школы.

Тема проекта родилась на уроке литературного чтения. Работая над подбором синонимов к слову «землянка», наряду со словами «постройка», «жилье», «жилище» ребята назвали слово «дом». Вспоминная пословица, где встречается это слово («В гостях хорошо, а дома лучше». «Дома и стены помогают». «Дом без хозяина – сирота» и т. д.), ученики пришли к выводу, что дом – это не только строение, но и уют, очаг, теплота взаимоотношений, семейные праздники, традиции.

На уроках литературного чтения ученики вспомнили персонажей разных произведений, которые проживали в «не простых» домиках: «Три поросенка», «Теремок», «Лиса и заяц», «Гуси-лебеди» и т.д.) Рассматривая иллюстрации домиков, ребята обратили внимание, что эти строения очень красивые, яркие, часть из них сложены из бревен, на окнах резные ставенки.

На уроке «Мир вокруг нас» при изучении темы «Как построить дом» сам собой возник вопрос: «А как строили дома раньше?» Многие дети читали об этом, имели свою информацию из семейного опыта, ряд второклассников подготовили сообщения. Дети принесли на урок открытки, фотографии, иллюстрации с изображением старинных русских домов.

Таким образом, учитель технологии был уверен в готовности школьников к выполнению работы «Русский дом», так как знаний о конструируемом объекте было получено достаточно на уроках литературного чтения и окружающего мира. Ученики не просто увидели дом на иллюстрациях, а запомнили основные элементы его конструкции и понимали их назначение.

На уроках художественного труда «плотники» заготавливали бревна, «возводили» сказочные избы. Для воображения было достаточно полученных ранее знаний и опыта. Надо сказать, что часть детей не ограничилась плоскостной моделью и выполнила объемную конструкцию дома.

Конструируя дом, учащиеся познакомились с названиями частей дома: причелина, взлобье, конек, сруб и т. п. Здесь же самые любознательные узнавали, откуда пришло данное название, и какие поверья и приметы связаны с тем или иным объектом дома. Интересно, что помимо знаний, полученных на уроке, ученики с удовольствием «добывали» дополнительные сведения после занятий.

Встал вопрос, как распорядиться накопленным материалом? В результате – родился готовый учебный проект «Русский дом», который был представлен на конкурсе «Ярмарка идей на Юго-Западе. Москва – 2008».

Ценность проделанной работы заключается в том, что каждый второклассник получил те сведения, которые отражают связанность отдельных частей мира как системы, где все элементы взаимосвязаны.

Таким образом, ученическое проектирование в начальной школе позволяет перейти от локального, изолированного рассмотрения различных процессов, явлений, к их комплексному изучению, показать мир во всем его многообразии.

ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ КАК РЕСУРС ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

ВАЛЕЕВ И. М.

с. Халитово Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Тахталымская средняя общеобразовательная школа

Вот уже сколько лет преподаю математику в сельской школе, и это привело меня к неутешительному выводу: полученные результаты не соответствуют затраченным усилиям. Среди учащихся лишь единицы усваивают школьную программу на уровне, соответствующем оценкам «хорошо» и «отлично». Под «затраченными усилиями» подразумевается стандартный набор, всегда имеющийся в распоряжении учителя математики, как-то: изучение методической литературы, привлечение дополнительных источников, опыт коллег, строгое следование программе, беседы с родителями и, наконец, личное время, потраченное в надежде на то, что Его Величество Результат не окажется слишком ничтожным.

С другой же стороны, основной лейтмотив дискуссий видных ученых сводится к тому, что программа по математике устарела и не соответствует завтрашнему дню. Можно, конечно, упрекнуть ученых в «отрыве от реальности», но никуда не деться от того общеизвестного факта, что удвоение научной информации в мире происходит приблизительно каждые восемь лет. Следовательно, для подготовки толкового специалиста, способного вписаться в производственный процесс недалекого будущего, необходимо часть вузовского образования перенести в школу.

Получается странная вещь. Чтобы поспеть за темпами развития современной научной мысли (а значит, и производства), требуется усложнить и без того традиционно трудный предмет, каким является математика, в то время как основная масса школьников усваивает его на «удовлетворительно».

Говоря о развитии науки в целом, нельзя забывать и о таких ее направлениях, как педагогика (в частности, дидактика) и психология, которые пополняются новыми идеями и новым содержанием, с тем, чтобы послужить организации принципиально иной структуры школьного образования.

Начнем, пожалуй, с того, что, по мнению профессора Калифорнийского университета Д. Сачмана, человеческий мозг невозможно перегрузить, а вот недогрузить можно. Какая разница, когда мы этот сосуд начнем загружать! Если покажется мало, то добавим еще! В действительности же человеческий мозг не есть просто накопитель

информации. Он – своего рода диспетчер центральной нервной системы, позволяющий через органы чувств собирать, сортировать, анализировать и обрабатывать поступающую извне информацию, то есть отражать объективно существующую реальность, и, благодаря своей способности к мышлению, познавать ее. И если с самого раннего возраста у ребенка не тренировать соответствующие тем или иным органам чувств анализаторы, то отделы мозга, обрабатывающие приходящую от них информацию, частично атрофируются и в дальнейшем не восстанавливаются, а значит, способность к обучению снижается. Таким образом, становится ясным, что имел в виду Д. Сачман, утверждая, что человеческий мозг невозможно перегрузить, а вот недогрузить можно.

Психологами уже давно доказано, что первые годы жизни ребенка имеют определяющее значение для становления личности человека, формирования его характера, нравственных и волевых качеств, интеллекта и т.п. (с учетом, разумеется, изначально заложенных генетических предпосылок). Но поскольку воспитание и обучение детей в этот важный период является прерогативой семьи и детских дошкольных учреждений, то целесообразно теперь рассмотреть, как обстоит дело в младшем школьном возрасте. «Сравнительно с остальными этапами начального обучения, – пишет академик Б. Г. Ананьев, – наибольший сдвиг в развитии ребенка происходит именно на первом году обучения. Далее темпы умственного роста несколько замедляются вследствие недостаточного внимания к развивающей стороне обучения. Возникают парадоксальные явления: при дальнейшем нарастании суммы усваиваемых знаний, навыков и умений происходит относительное замедление роста умственных сил, способностей детей, особенно к обобщению и применению знаний на практике.

Прогресс обученности детей непосредственно не влечет за собой роста обучаемости. К вопросу о связи между обучением и развитием мы еще вернемся. Пока же отметим, что формирование умственных способностей ученика так же, как и ребенка-дошкольника, находится в прямой зависимости от его возраста. И особенно важны первые школьные годы. Поэтому, как мне представляется, учителя математики должны быть заинтересованы начать преподавание с первого класса (но не по существующим учебникам!), так как в силу ряда причин, учащиеся при переходе в средние классы оказываются недостаточно подготовленными, что подтверждается повсеместно падением успеваемости. К сожалению, на практике данная рекомендация трудно выполнима. Но и в пятом классе еще не все потеряно. Только учителю нужно все время помнить, что, работая в этом классе, он не должен расслабляться и «не откладывать на завтра (то есть на более старший

возраст) то, что можно сделать сегодня». 10-11-летние дети еще довольно податливы, послушны, любознательны. Они еще вполне обучаемы. И если вовремя не воспользоваться этим относительно благоприятным периодом, не привить учащимся интерес к предмету, не выработать необходимых навыков математического рассуждения, не дать некоторого обязательного минимума знаний, то приблизительно к седьмому классу учитель рискует «потерять» своих учеников.

Итак, чтобы обучение было успешным, нужно начинать его как можно раньше с учетом возможностей возраста.

Следующим важным моментом является соотношение обучения и развития. Никто не сомневается в том, что учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы максимально содействовать развитию учащихся. Но что мы видим в действительности? Вернемся к той части цитаты, в которой Б. Г. Ананьев пишет, что после первого года обучения «темпы умственного роста несколько замедляются вследствие недостаточного внимания к развивающей стороне обучения», несмотря на то что еще Л. С. Выготским был сформулирован ряд принципиальных положений, относящихся к проблеме «обучение – развитие». Основное положение видного психолога заключалось в том, что обучение должно не ориентироваться на уже достигнутый учеником уровень развития, а немного забегать вперед, то есть выводить ученика на более высокий уровень, названный Л. С. Выготским зоной ближайшего развития. В связи с этим он большое значение придавал разработке содержания обучения, особенно возрастанию в нем роли научно-теоретических знаний. Нынешняя же традиционно-официальная система начального обучения больше оперирует эмпирическими знаниями, закрепляя тем самым слабые стороны дошкольного мышления. О ней Л. С. Выготский говорил: «Это есть та система, которая плетется в хвосте детского развития, вместо того, чтобы вести его за собой».

Замедление развития приводит к тому, что мышление школьника становится ограниченным, он привыкает «думать» избитыми шаблонами и при малейшей трудности отказывается решать задачу, так как мыслительная деятельность становится для него тяжким трудом.

Рассмотрим основные принципы дидактической системы Л. В. Занкова.

1. Построение обучения на высоком уровне трудности.

Только такое обучение дает пищу для напряженной умственной работы, в противном случае всегда существует опасность «недогрузить мозг». Выше мы уже говорили об этом, поэтому повторяться не будем.

2. Прохождение материала быстрым темпом. Учащиеся осваивают программу данного класса в более короткие, чем предусмотрено,

сроки и приступают к программе следующего класса (так называемое опережение). Этот принцип может показаться странным, ведь учителя часто жалуются на недостаток времени. А все дело здесь в том, что излишне растянутое обучение (начатое еще в начальных классах) не способствует развитию умственных способностей. Кроме того, при быстром темпе обучения особенно важную роль приобретает структурная организация учебного материала.

Сейчас многие учителя-новаторы работают в режиме опережения. Так, например, В. Ф. Шаталов, излагая свою методическую систему, категорически утверждал, что главный бич школы – время. Не недостаток его, а избыток!

3. Резкое повышение удельного веса теоретических знаний.

Оно необходимо для того, чтобы преодолеть узость эмпирического мышления, которое осуществляется в категориях наличного бытия и предназначено, упрощенно говоря, для чувственного познания. В процессе же изучения основ наук ученик сталкивается с бытием опосредованным, в котором на первый план выступают уже не представления, а понятия, посредством которых воспроизводится идеализированный предмет и система его связей. А поскольку именно теоретическое мышление оперирует этими понятиями, то возрастание удельного веса теоретических знаний не должно вызывать возражений.

Изложение концепции преподавания математики в школе было бы неполным, если бы мы обошли стороной такой важный принцип как структурная организация учебного материала. Это очень важный момент. Так, П. М. Эрдниев пишет: «В действующих школьных учебниках (неизвестно по чьей воле) перетасованы темы и разделы, даже целые главы: функция изучается до сложения одночленов, сокращение алгебраической дроби – через два года после умножения многочленов; квадратное уравнение – до линейного неравенства; принцип равенства треугольников – до и без построения равных треугольников циркулем и линейкой; неравенства или их системы оторваны на месяцы, и даже годы от одноименных уравнений с их системами...». И далее: «Достигнутое таким путем разрушение структурной информации иногда называют чрезмерной усложненностью учебного материала; между тем такая искусственная перегрузка создана единственно авторами учебников; это есть перегрузка из-за недогрузки, результат нарушения внутренней гармонии в структуре учебника математики, нарушения содержательных связей в системе понятий».

Нынешняя программа (в том числе и в начальной школе) страдает излишним размельчением дидактических единиц. Особенно «достаётся» математическим операциям. Так, скажем, в первом классе ученик может увеличить некоторое число на единицу, но не в состоя-

нии ответить, насколько сумма больше данного числа, поскольку разностное сравнение изучается лишь во втором классе. Умножение и деление также отнесены ко второму классу. Видимо, предполагается, что ученик должен «поумнеть на год», чтобы от записи « $2 + 2 + 2$ » перейти к той же по существу, но только более свернутой записи « $2 \cdot 3$ ». Аналогичная картина наблюдается и в старших классах.

В итоге мне бы хотелось сказать, что надо найти формы преподавания математики более разнообразные, лучше приспособленные и гуманные, менее жесткие в смысле объема требований. Они давали бы нашей стране избранных математиков, в которых она нуждается, а также и массу граждан, достаточно натренированных в обычной математической технике. Они, я надеюсь, устранили бы одну из главных причин неудач математического образования, о которых отчеты не говорят: страх перед математикой. Тот страх, который слишком глушит молодежь, вызывает интеллектуальное торможение и заставляет заранее примириться с неудачей.

Надо ясно сказать: математика является предметом, наиболее устрашающим учеников и их семьи, предметом, у которого больше всего неудач и который часто оказывается первой причиной школьных неполадок.

Я хочу, чтобы меня хорошо поняли: вопрос идет отнюдь не о том, чтобы приблизить общее преподавание математики к уровню посредственности. Дело идет о том, чтобы поднять уровень обучения лучших, смягчая обучение слабых. Для последних лучше скромная математика, хорошо усвоенная, чем недоступная математика, которую ненавидят, что хуже, чем полное отсутствие математики. Мы должны дать каждому учащемуся образование, соответствующее его возможностям, и извлечь из склонности юношества к математике большую пользу для общества. Молодежь, обнаружившая способности к математике, должна бы иметь возможность пользоваться более глубоким образованием, чем это требуется обычными программами. Было бы подходящим для лучшего развития их способностей представить им дополнительное преподавание либо путем дополнительного факультативного курса, либо путем индивидуального преподавания, оставляющего большее поле для самостоятельных исследований.

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ТРЕВОЖНЫМ ДЕТЯМ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

ДУБРОВИНА Н. И.

г. Мурманск, Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования и культуры

Сохранение психологического здоровья и психологического благополучия детей – одна из ведущих задач психологической службы образования. Данной проблеме в последние годы посвящено много публикаций (И. В. Дубровина, В. Я. Пахальян, О. В. Хухлаева и др.).

В отечественных работах последних лет отмечается, что численность абсолютно здоровых детей школьного возраста колеблется от 1,5 до 4,3 % [5].

При этом одним из проявлений нарушения психологического здоровья является повышение тревожности у детей. О. В. Хухлаева отмечает: «В качестве показателя, свидетельствующего о наличии нарушений психологического здоровья, можно использовать повышение тревожности, нарушение адаптации детей к школе» [8].

Вследствие выделенных фактов неоспоримым является вывод о необходимости заявлять и анализировать проблему тревожности у детей с педагогами и психологами образовательных учреждений в рамках курсов повышения квалификации.

Под тревожностью понимается «индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения» [7].

Необходимо отметить, что проблема высокой тревожности у детей должна решаться не только психологами образовательного учреждения. Анализ причин возникновения тревожного поведения у детей (а именно, нарушение детско-родительских отношений, повышенная тревожность самих родителей, неадекватные требования со стороны педагогов или родителей ребенка, психодинамические свойства нервной системы и т. д.) свидетельствует о необходимости комплексного подхода к решению данной проблемы. Таким образом, только работая в единстве педагоги – родители – психолог – медицинский работник, можно ожидать эффективности коррекционной работы с детьми.

Как известно, первым этапом коррекционной работы или комплексного сопровождения тревожного ребенка является психолого-педагогическая диагностика. С этой целью педагоги ДОУ могут использовать опросники для определения тревожности у ребенка: по П.

Бейкер и М. Алворд, а также Г. П. Лаврентьевой и Т. М. Титаренко [3].

Психологи ОУ могут использовать специализированные методики для выявления тревожности у детей: «Выбери нужное лицо» (Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен), ДАТ, графическая методика «Кактус» (М. Памфиловой), метод цветочных выборов (Л. Н. Собчик), «Дом – дерево – человек» и др.

На наш взгляд, одним из важнейших акцентов в психолого-педагогическом сопровождении тревожных детей должен быть сделан на работу с родителями. Педагогам и психологам необходимо координировано и целенаправленно работать над формированием адекватного образа ребенка у родителей. С этой целью профилактическая работа предполагает следующее (по В. Я. Пахальяну):

- психолого-педагогическое образование и самообразование родителей;
- самоисследование и самопознание каждого из родителей;
- развитие способности наблюдательности и адекватного восприятия своих детей;
- развитие умения родителей выслушивать детей;
- сознательность (самоконтролируемость) и корректность в применении наставлений, распоряжений и предостережений, их постепенное сокращение;
- предоставление детям свободы выбора и возможности обдумать свои поступки;
- научить взрослых опираться во взаимодействии и общении с детьми на принцип «сосуществования» потребностей родителей и потребностей детей;
- развитие у родителей способности чувствовать себя комфортно в роли воспитателей и не испытывать вины при принятии решений и т. п.

Для решения этих задач можно использовать в работе книгу Ю. Б. Гиппенрейтер «Общаться с ребенком. Как?».

Кроме того, А. М. Прихожан, рассматривая основные аспекты работы с тревожностью у детей, отмечает, что в число важнейших задач педагога-психолога в работе с родителями входят:

- формирование у родителей представления о том, что им принадлежит решающая роль в профилактике тревожности и ее преодолении;
- обучение родителей конкретным способам преодоления повышенной тревожности у детей.

Таким образом, решая проблему высокой тревожности у дошкольников в системе повышения квалификации педагогических работников, мы можем придерживаться следующей схемы:

- обобщение современных исследований, касаемых данной проблемы (определение понятия, комплекс причин и т. д.);
- изучение и апробация современных диагностических методик по выявлению дошкольников с высокой тревожностью;
- представление инновационных моделей и основных направлений психокоррекционного процесса.

Литература

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? [Текст] / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, 2004.
2. Костина, Л. М. Игровая терапия с тревожными детьми [Текст] / Л. М. Костина. – СПб. : Речь, 2005.
3. Лютова, Е. К. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми [Текст] / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – СПб. : Речь; ТЦ Сфера, 2002.
4. Маралов, В. Г. Психологические основы коррекции личностного развития детей дошкольного возраста [Текст] / В. Г. Маралов, Л. П. Фролова. – Череповец, 1995.
5. Пахальян, В. Я. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраста [Текст] / В. Я. Пахальян. – СПб. : Питер, 2006.
6. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А. М. Прихожан. – М., Воронеж, 2000.
7. Психологический словарь [Текст] / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М., 1997.
8. Хухлаева, О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников [Текст] / О. В. Хухлаева. – М. : Академия, 2003.

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ВОПРОСУ УСТРАНЕНИЯ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ЖЕЛТУХИНА Л. Н.

г. Мурманск, Мурманский областной институт повышения
квалификации работников образования и культуры

Проблема качественного овладения навыками письменной речи учащимися в современных условиях актуальна. Трудности в овладении грамотой, множественные стойкие ошибки в письме и чтении могут отрицательно сказаться на усвоении ребенком программного ма-

териала по русскому языку. Тогда уже перед педагогами встает вопрос о необходимости коррекции специфических нарушений навыков письма и чтения.

Поскольку письмо и чтение тесным образом взаимосвязаны, нарушения письма, как правило, сопровождаются нарушениями чтения. Чтобы контролировать свое письмо, ребенок должен читать написанное, и, наоборот, при чтении он пользуется написанным текстом. Специфические нарушения чтения называются дислексией. Это самостоятельное нарушение письменной речи, не связанное со снижением интеллекта, хотя и проявляется чаще всего в структуре сложных речевых и нервно-психических расстройств.

В настоящее время установлено, что нарушения чтения чаще всего возникают у детей в результате общего недоразвития всех компонентов языковой системы: фонетико-фонематического и лексико-грамматического строя, слабости произвольной моторики органов речевого аппарата, недостаточности слухо-моторных координаций и чувства ритма. Некоторые зарубежные авторы (Б. Хальгрэн, М. Рудинеско) отмечают наследственную предрасположенность к данным нарушениям, когда дети наследуют от родителей качественную незрелость структур головного мозга в его отдельных зонах. Дислексии часто бывают обусловлены органическим повреждением зон головного мозга, принимающих участие в процессе чтения (А. Р. Лурия, С. С. Ляпидевский, М. Е. Хватцев). Функциональные причины могут быть связаны с воздействием внутренних, например, длительных соматических заболеваний, и внешних, например, неправильная речь окружающих, двуязычие в семье, недостаточное внимание к развитию речи ребенка со стороны взрослых, дефицит речевых контактов. Все эти факторы способствуют задержке формирования психических функций, участвующих в процессе чтения.

Чтение представляет собой сложный психофизиологический процесс, в котором участвуют различные анализаторы: зрительный, речедвигательный, речеслуховой. Процесс чтения начинается со зрительного восприятия, различения букв. В дальнейшем происходит соотнесение букв с соответствующими звуками, осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. И, наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание прочитанного.

Как всякий навык, чтение в процессе своего формирования проходит ряд этапов, параллельно развивается техническая и смысловая стороны чтения. Каждый из этапов тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. Формирование навыка чтения осуществляется в процессе целенаправленного и длительного обучения.

Выделяют следующие ступени формирования навыка чтения:

- овладение звуко-буквенными обозначениями;
- послоговое чтение;
- становление синтетических приемов чтения;
- синтетическое чтение.

В. Г. Горецкий, Т. Г. Егоров и другие ученые выявили ряд условий, от которых зависит развитие смысловой стороны чтения. Исследователи отмечают роль лексической стороны речи, влияющей на степень овладения прямым и переносным значением слов и словосочетаний. Развитый по возрасту словарный запас ребенка позволяет понять фактическое, предметное содержание, смысловые связи между различными частями письменного сообщения. Овладение грамматическими представлениями языка является условием целостного понимания предложения. Учет признаков, указывающих на причинно-следственные, временные и пространственные отношения в тексте (падежные окончания, союзы и предлоги), – важнейший инструмент понимания текста.

При дислексии наблюдаются следующие группы ошибок:

1. Замены и смешения букв при чтении чаще всего фонетически близких звуков (звонких – глухих, аффрикат), а также замены графически сходных букв (х – ж, п – н...).
2. Побуквенное чтение.
3. Искажение звуко-слоговой структуры слова (пропуск согласных при стечении, согласных и гласных в отсутствии стечения, добавления, перестановки букв, пропуски и перестановки слогов).
4. Нарушение понимания прочитанного на уровне слова, предложения и текста.
5. Аграмматизмы при чтении. Проявляются аналитико-синтетической и синтетической ступени овладения навыком чтения (искажения грамматических форм существительных, прилагательных, глаголов).

Основными условиями успешного овладения навыком чтения являются:

1. Сформированность компонентов устной речи:
 - фонетико-фонематической стороны речи (звукопроизношения, слуховой дифференциации фонем, звукового анализа и синтеза);
 - лексико-грамматического строя речи (словарного запаса, связной речи).
2. Достаточный уровень развития пространственных представлений (ориентировка в собственном теле, дифференциация правых и левых частей тела, ориентировка в окружающем пространстве, на

листе бумаги, определение пространственных отношений графических изображений и элементов букв).

3. Развитое зрительное восприятие.

Приемы устранения дислексии разнообразны, их выбор зависит от вида дислексии (по Р. И. Лалаевой, фонематическая, аграмматическая, семантическая, оптическая, мнестическая), однако при любом из видов стоит придерживаться следующих направлений в коррекционной работе:

1. Коррекция навыков устной речи.
2. Коррекция уровня развития пространственных представлений.
3. Коррекция уровня развития зрительного восприятия.

В статье предлагаются различные виды упражнений, способствующих формированию звуко-буквенного и слогового анализа слова, совершенствованию технической стороны чтения.

Предлагаемые виды заданий апробированы в практике логопедической работы на протяжении нескольких лет. В результате коррекционных мероприятий с учащимися в течение последнего учебного года технический навык чтения улучшился у 70 % учащихся, уровень развития навыков звуко-буквенного и слогового анализа слова достиг нормы у 45 % детей.

Коррекция навыков устной речи решает задачи:

1. Развитие речемоторных навыков, совершенствование правильного звукопроизношения.
2. Коррекция фонетико-фонематического восприятия.
3. Формирование лексико-грамматического строя речи.

Комплекс заданий, направленных на решение данных задач:

1. Проведение комплекса артикуляционной гимнастики.
2. Упражнения по автоматизации и дифференциации поставленных звуков.

3. Упражнения, направленные на коррекцию фонетико-фонематического восприятия:

– уточнение артикуляции гласных звуков. Вычленение первого ударного гласного из слова;

– определение количества звуков и их последовательности в звукосочетаниях типа ау, иуа;

– анализ и синтез обратного слога типа ак, от. Выделение последнего согласного из слов типа мак, кот;

– анализ и синтез прямого слога типа до. Выделение начальных согласных и ударных гласных из положения после согласных в словах типа дом;

– анализ и синтез двухсложных слов, состоящих из двух открытых слогов (зубы, рама);

- анализ и синтез двухсложных слов, состоящих из открытого и закрытого слогов (завод, сахар);
- анализ и синтез двухсложных слов со стечением согласных на стыке слогов (дырка, кошка, ослик, карман, окна);
- анализ и синтез односложных слов со стечением согласных в начале слова (стул, кран), затем в конце (мост, тигр, визг);
- анализ и синтез двухсложных слов со стечением согласных в начале слова (клубок, трава, брови, врач, струна);
- анализ и синтез двухсложных слов со стечением согласных в начале и в середине слова (краска, пробка);
- анализ и синтез трёхсложных слов без стечения (собака) и со стечением согласных (капуста, картошка) и т.д.

Речевой материал рекомендуется оформить на карточки с целью многократного повторения и прочитывания вслух, например:

Читай быстро и четко слова в столбиках!						
ум	сом	кот	лев	мел	день	рысь
уж	сон	вот	лук	мал	тень	гусь
ус	сын	тот	лак	мол	пень	весь

- чтение предложений со словами в два слога: Бы-ло ле-то;
- чтение рассказов со словами в два слога: У до-ма бы-ла лу-жа. На лу-жу се-ли гу-си;
- чтение рассказов со словами в три слога: По-ля-на по-кры-та цве-та-ми;
- чтение предложений со словами в четыре слога: На-сту-пи-ла хо-лод-на-я зи-ма;
- Чтение стихотворений и рассказов по слогам:

Дож-дик, дож-дик, по-ли-вай – Бу-дет хле-ба ка-ра-вай.

- чтение предложений с самостоятельным делением на слоги: на лугу летали бабочки;
- чтение стихотворений и самостоятельное деление их на слоги;
- чтение рассказов с самостоятельным делением их на слоги;
- чтение рассказов с поочередным прокручиванием по часовой стрелке: сначала обычно вертикально, затем повернутый текст боком, затем вверх ногами, затем другим боком, и снова вертикально.

1. Упражнения для расширения оперативного поля чтения:

– чтение слов «пирамидкой» (методика по развитию навыков громкого чтения Е. М. Плюсниной, Л. Н. Засориной);

по	ко	мы
лес	бал	мяч
ясли	тушь	баян
амбар	юноша	двести
казарма	спасибо	мрамор

– упражнения с целевыми установками: читать первое слово, смотреть сразу на следующее за ним;

– чтение через слово: «Прыжки»;

– «Голова и хвост». Педагог начинает читать предложение, дети находят его и дочитывают вместе;

– «Первый и последний». Чтение первой и последней буквы в слове, первого и последнего слова в строчке, первого и последнего слова в предложении;

– «Прятки». Нахождение в тексте слова с определенным признаком (начинается на букву а, состоит из двух слогов, с ударением в конце слова);

– «Угадай». Чтение слов с затушеванными буквами, окончаниями, частями слова.

2. Упражнения, направленные на совершенствование техники чтения (И. Л. Калинина):

– чтение столбиков слов, отличающихся одной буквой: лак-рак-бак-мак-...;

– чтение столбиков слов с одинаковыми гласными: сады-рады-рамы-...;

– чтение столбиков слов с одинаковой концовкой: – МКА (рамка, немка, ломка-...);

– чтение форм одного и того же слова: у бревна – до бревна-...;

– чтение однокоренных слов: НОС – нос, носик, носишко, носище, ...;

– чтение слов с одинаковым суффиксом: – ОК– сынок, ветерок, лесок, грибок ...;

– чтение рифмованных текстов: ты-ты-ты, ноты, соты, тын, цветы.

Систематическое использование такого рода заданий, безусловно, принесет положительные результаты. У детей улучшится состояние речемоторной функции артикуляционного аппарата, качественно возрастет уровень развития навыков звуко-буквенного и слогового анализа слова, будет совершенствоваться процесс формирования

морфемного состава слова. В результате выполнения предложенных упражнений детьми формируются такие ступени развития навыка чтения, как овладение звуко-буквенными обозначениями, послоговое чтение, становление синтетических приемов чтения, что будет способствовать повышению скорости, правильности и пониманию прочитанного и совершенствованию навыков письменной речи в целом.

Литература

1. Городилова, В. И. Чтение и письмо [Текст] / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – СПб. : Дельта, 1995.
2. Джежелей, О. Помогайка [Текст] / О. Джежелей. – М. : АО Столетье, 1995.
3. Калинина, И. Л. Учим детей читать и писать [Текст] / И. Л. Калинина. – М. : Флинта, 1998.
4. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения [Текст] / Р. И. Лалаева. – СПб. : Союз, 1998.
5. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И. Н. Садовникова. – М. : ВЛАДОС, 1995.
6. Узорова, О. В. Практическое пособие для обучения детей чтению [Текст] / О. В. Узорова, Е. А. Нефедова. – М. : Аквариум, 2000.
7. Худенко, Е. Д. Как научить ребенка думать и говорить [Текст] / Е. Д. Худенко, Т. С. Мельникова, С. Н. Шаховская. – М. : НПФ Уни-серв, 1993.

ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕМЛЕНИЯ К САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

КИРЬЕНКО Г. А.

г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО, Муниципальное
общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная
школа № 3

Еще Лев Толстой говорил: «Знание только тогда знание, когда оно обретено усилиями своей мысли, а не памятью». Но как к этому прийти, когда часто учителю не важно, что думает ученик по тому или иному вопросу, а важно только то, насколько точно он воспроизвел его слова или текст параграфа учебника.

Такое положение дел перестало устлавать всех: государство, которое осознало необходимость обновления образования на всех уровнях и взяло курс на модернизацию образования; общество, которое пришло к выводу, что человек являющийся носителем устаревшей информации, не владеющий эффективными стратегиями мышления не способен быть творцом, развивать окружающую действительность и быть компетентным специалистом своего дела.

Осталось дело за малым, ответить на вопрос: «Как этого добиться?»

Опыт использования в средней школе технологии развития критического мышления, позволяет сказать, что она является одной из технологий обучения, которые в современных условиях могут позволить решить ряд задач, касающихся модернизации учебного процесса в школе.

Цели технологии:

Одной из основных целей технологии развития критического мышления – научить ученика самостоятельно мыслить, осмысливать, структурировать и передавать информацию, чтобы другие узнали о том, что новое он открыл для себя.

Новизна технологии:

Технология развития критического мышления – это разновидность личностно – ориентировочного обучения. Эта форма обучения ставит в центре всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечивает комфортные, бесконфликтные и безопасные условия её развития, реализации её природных потенциалов. Личность ребенка в этой технологии не только объект, но и субъект, она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой – либо отвлеченной цели. Особенность её в том, что эта технология не останавливается на общих лозунгах, а достигает уровня технологической проработки материала.

Основу модели составляет трехфазный процесс: вызов – реализация смысла (осмысление содержания) – рефлексия (размышление).

Стадия вызова предназначена для того, чтобы настроить учащихся на достижение целей урока или его определенного этапа. Им предлагается вернуться к уже накопленным знаниям по теме, дается возможность проанализировать свои мнения или чувства, относительно какого – то вопроса (явления), связанного с целями обучения.

На стадии реализации смысла учащиеся занимаются новым материалом, которому посвящен урок. Они активно конструируют новую информацию и сами отслеживают этот процесс, устанавливают связи между приобретенными или ранее усвоенными знаниями. Именно на стадии реализации смысла идет работа непосредственно с текстом – индивидуально, в парах, в малых группах или всем классом.

На стадии рефлексии учащимся предлагается проанализировать только что пройденный ими процесс усвоения нового содержания и само это содержание. Данная стадия предоставляет возможность оценить себя и товарищей в плане приращенного знания; проанализировать процесс, методы и приемы, которые использовались при обучении; определить область, где требуется дополнительная учебная деятельность.

Обобщающий урок по теме «Рыбы».

7 класс.

Задачи: обобщить знания об особенностях внешнего и внутреннего строения рыб, раскрыть особенности строения рыб в связи с жизнью в водной среде, углубить понятие о рефлексе на примере поведения рыб, продолжить формирование умений наблюдать за живыми животными, формирование умений работать с текстом, делать выводы, обобщать, самостоятельно мыслить, структурировать и передавать информацию.

Оборудование: карточки с текстами, незаполненные шаблоны кластера, памятка «Правила написания синквейна», микроскопы, микропрепарат чешуи рыбы, банки с живыми аквариумными рыбами, бусинка на нитке, схема кластера на доске, интерактивная доска, CD диск «Биология. Животные. 7 класс».

Ведущая дидактическая цель:

1. Повторение.
2. Отработка навыков.

Форма урока: комбинированная.

Ход урока.

Вызов.

1. В Австралии обитают представители этого класса позвоночных животных с самыми забавными названиями: маринка, евдошка, хирург, старая жена, ворчун; у капитана и рыцаря есть гребешок с шипом; в Тихом океане водится свеча, ее тело содержит много жира и если в нее вставить фитиль и поджечь, то она будет долго и равномерно гореть; у кролика зубы напоминают резцы, а у попугая очень яркий окрас и зубы срослись так, что стали похожи на попугайчий клюв; еж становится очень похож на настоящего ежика, когда надувает тело, которое очень похоже на шар, усыпанный мелкими острыми иглами.

Как вы думаете, ребята, о каких животных сегодня пойдет речь? (О рыбах.)

Открываем первый лист кластера.

Перед вами на столах листы с текстами. Ознакомившись с текстами, мы должны будем открыть кластер на доске, и занести его в ваш шаблон. На ознакомление с текстами 3 минуты.

Осмысление.

На основании прочитанного текста вспоминаем, заносим в кластер и показываем на интерактивной доске.

1. Происхождение (древняя группа животных).
2. На какие 2 подкласса делится класс рыб (хрящевые и костные).

3. Местообитание (приспособлены к жизни в водной среде).

Внешнее строение:

4. Форма тела (вытянутая обтекаемая).

5. Тело покрыто чешуёй

(Работа с микроскопами: строение микроскопа, правила работы с микроскопом, исследование микропрепарата чешуи рыбы, определение возраста рыбы.)

6. Слизь на поверхности чешуи.

7. Органы передвижения рыб – плавники.

8. Окраска зависит от условий обитания.

Вопрос: несколько щук жили в большом и ярко освещённом аквариуме Московского зоопарка. Все они были очень светлой окраски, желтоватого тона, и только одна – совершенно чёрная. «Что за странность: по облику – щука, как щука, а цвет не настоящий!» - восклицают посетители. Однако слышат ответ: «Эта щука слепая». Почему же слепая щука чёрная?

9. Органы чувств, боковая линия.

Внутреннее строение:

1. Пищеварительная система.

Вопрос: в одном из районов Колумбии в борьбе с насекомыми, вредителями лесов, многократно применялись сильнейшие ядохимикаты. И вдруг оказалось, что в ближайших реках полностью исчезли лососи. Какова связь между упомянутыми фактами?

2. Дыхательная система.

Вопрос: Как объяснить, что атлантическая макрель, пойманная в сеть, быстро гибнет даже в воде?

3. Кровеносная система.

4. Выделительная система.

5. Система размножения.

Вопрос: большинство рыб при размножении вымётывают очень большое количество икринок. А вот колюшка и морской конёк откладывают небольшое число икринок. Почему рыбы вымётывают разное количество икринок?

6. Нервная система и развитие рефлексов.

(Опыт с бусинкой на нитке: в банку с аквариумной рыбкой опускаем бусинку на нитке и наблюдаем за поведением рыб. Делаем выводы о безусловных рефлексах. Вопрос: если в течение двух недель во время опускания бусинки подсыпать рыбе корм, то через какое время мы сможем наблюдать... Что?)

7. Плавательный пузырь.

Рефлексия.

Написание синквейна (правила написания и образцы на столах).

РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ, ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ШВЕЙНОГО ДЕЛА

ХУСНУТДИНОВА Л. Х.

с. Халитово Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Тахталымская средняя общеобразовательная школа

Труд есть, прежде всего, процесс, совершающийся между человеком и природой. Воздействуя на внешнюю природу и изменяя ее, он в то же время изменяет свою собственную природу. Он развивает дремлющие в ней силы. Это мощное средство формирования психических и нравственных качеств личности.

Общеизвестно, что трудовое обучение оказывает сильное влияние на физическое развитие школьников: развивает мышцы, усиливает кровообращение, дыхание, способствует работоспособности всего организма и вырабатывает важнейшие физические качества. Физическая нагрузка благотворно влияет на развитие и укрепление организма. Однако роль труда не ограничивается физическим развитием человека. Труд от человека требует не только различных физических движений, но и вызывает эмоциональные переживания: чувство удовлетворенности, радости. Кроме всего этого, в процессе трудового обучения, самые благоприятные возможности для развития активности и обучения школьников творческой деятельности. В выполнении этой задачи играют роль многие средства и факторы.

Наша школа является филиалом районного межшкольного учебного комбината. В течение двух лет (10, 11 класс) девушки обучаются по профилю «Швея». По завершении курса учебы получают свидетельства о присвоении квалификации «Швея».

К работе девушки проявляют большой интерес, занимаются с увлечением, поэтому быстрее усваивают и общие приемы мыслительной и познавательной деятельности. Обучение швейному делу зани-

мают важное место, так как создаются самые благоприятные возможности для развития творческой деятельности. Начиная с малого, поэтапного изготовления мелких деталей, к концу занятий ученики изготавливают изделия на свой размер, по своим эскизам. Это сложный кропотливый труд доставляет огромную радость ребенку, так как он видит плоды своего труда. Идет воспитание успехом.

В процессе обучения воспитываются такие важные качества, как наблюдательность, сообразительность, настойчивость, умение планировать свою работу, стремление вносить изменения в способы выполнения трудового задания, эстетический вкус. Условия, содержание, методы и приемы трудового обучения при соответствующем усовершенствовании полнее отвечают задачам активности и обучения творческой деятельности.

Общеизвестно, что в развитии умственных способностей, а также в обучении творческой деятельности особо важную роль играет решение задач. А задачи, применяемые в трудовом обучении, выгодно отличаются тем, что в них часто не содержатся готовые данные. Тогда как в большинстве задачи по другим предметам даются в готовом виде. Кроме того, в любом трудовом задании могут быть выдвинуты разнообразные задачи: организационные (связанные с коллективным трудом, умение организовать свое рабочее место), операционные (правильный выбор деталей изготовления изделия), технологические; расчетно-чертежные, конструкторские (построение чертежей основы выкроек, элементы технического и художественного моделирования). Решение этих задач требует от школьника применения знаний, умений, навыков по самым различным учебным предметам: физике, химии, черчению, математике, биологии и т.д.

Все трудовые задачи включают в себя требующие активности такие важные элементы, как умение планировать свой труд; контроль и самоконтроль в процессе выполнения задания, анализ и критическую оценку результатов деятельности. У ребят раскрываются скрытые способности модельера, художника. Развивая эти способности, ребенок начинает видеть красоту изделий, развивается фантазия, логическое мышление, усидчивость, трудолюбие. Всякое трудовое задание развивает активность, обучает творческой деятельности. Образовательные, развивающие возможности трудового обучения значительно возрастают, если его задачи не сводятся лишь к овладению определенной суммой трудовых знаний, формированию трудовых умений и навыков и изготовлению общественно-полезных вещей. Эти задачи могут быть выполнены и при воспроизводящей (исполнительской) деятельности ученика, то есть при внешней активности.

Организация мыслительной активности, умственного труда представляет собой задачу более сложную и требует системы работы учителя по обучению школьников думать.

В процессе обучения швейному делу и особенно выполнения трудового задания важно поставить ученика в такое положение, чтобы он не просто выполнял это задание по образцу или по готовым выкройкам учителя, а стремился вносить собственные изменения. Обучая девочек элементам конструирования и моделирования простого фартука в 5 классе и моделирования плечевого сложного изделия в 10 классе, мы добились положительных результатов. Девушки самостоятельно могут изменять детали кроя моделей, сконструировать, построить чертеж плечевого изделия по размерным данным, вносить изменения, выполнить раскрой изделия. Стремление вносить изменения является началом полезной мыслительной деятельности ученика.

Когда ученик подвергает сомнению (всякое творчество обычно начинается с сомнения) способы изготовления конструкции изделия, при этом случае тоже начинается мыслительная деятельность. Пусть школьники спорят, высказывают свое мнение по самым различным вопросам выполнения трудового задания. Важно, чтобы ученик доказывал свою точку зрения и подвергал сомнению неправильное, по его мнению, положение, приемы работы, технологию изготовления. Это приносит радость и самому учителю, значит, он донес до детей знания, ребенок не остался равнодушным к его предмету. Учитель «достучался» до души ребенка! Если ученик доказывает, что эта модель ему подойдет, приводя доводы по характеристике своей фигуры, работа проведена правильно, учитель на правильном пути.

Применяя продуманную систему способов и приемов развития активности и обучения творческой деятельности, именно учитель добивается формирования у школьников привычки творчески подходить к выполнению трудовых, учебных и жизненных задач.

Школа в широком смысле этого слова должна стать важнейшим фактором общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно-образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуациях выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Профессионально-трудовое обучение в школе является подготовкой выпускников к самостоятельному труду по получаемой в школе специальности. Учитель трудового обучения может многое сде-

лать, для того чтобы эти руки стали умелыми. Многочисленные наблюдения показывают, что выпускники школ не всегда могут применить свои знания и умения, полученные в школе, в современных социально-экономических условиях. Исходя из этого перед школой стоит ряд требований, которые вызывают необходимость в подготовке профессионального, квалифицированного выпускника, который не только обладает определенными профессиональными знаниями и умениями, но и умением быть конкурентно способным на рынке труда, мобильным, умеющим обеспечить себя ресурсами жизнедеятельности. Любой учитель знает, что заинтересованный ученик учится лучше. Четкое планирование структуры урока, использование различных форм обучения, тщательно продуманные методы и приемы подачи учебного материала. Интерес играет важную роль в мотивации успеха. Чтобы воспитать у ребенка здоровое стремление к достижению намеченной цели, учителя должны сами испытывать искренний интерес к своей деятельности и объективно относиться к успехам и неудачам учеников. Поведение, ориентированное на достижение желаемого результата, предполагает у каждого человека мотивов достижения успеха, «удельного веса» завышенные цели. Поэтому в мотивационном развитии учащегося стоит учитывать зону ближайшего развития. Для того чтобы ученик включился в работу по-настоящему, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, были не только понятны, но и внутренне приняты им, чтобы стали значимыми для него. Только в доброжелательной атмосфере у школьников развиваются позитивные навыки общения, в классе атмосфера взаимного уважения, доверия и тепла. Личностные качества учителя способность к сопереживанию, владение стилем доверительного неформального общения, эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнелюбие – вот успех учебной мотивации.

От выбора и характера использования того или иного метода зависит, будет ли учебный труд для детей радостным и интересным или обременительным, выполняемым лишь «для отбытия повинности». Об этом прекрасно писал А. В. Луначарский, слова, которые, мне кажется, должен помнить каждый учитель: «От методов преподавания зависит, будет ли оно возбуждать в ребенке скуку, будет ли преподавание скользить по поверхности детского мозга, не оставляя на нем почти никакого следа, или наоборот, это преподавание воспринимается радостно, как часть детской игры, как часть детской жизни, сольется с психикой ребенка, станет его плотью и кровью. От метода преподавания зависит, будет ли класс смотреть на занятия как на каторгу и противопоставлять им свою детскую живость, в виде шалостей и каверз

или класс этот будет спаян единством интересной работы и проникнут благородной дружбой к своему руководителю».

Одним из методов обучения, обеспечивающим выработку у учащихся четкого механизма понимания профессионально – трудовой проблемы, умения ставить близкие и далекие цели, самостоятельно планировать, применять необходимые знания и умения в новых условиях является метод проекта. Занимаясь проектной деятельностью с 1993 года, мы можем смело утверждать, что при выполнении проекта учащиеся учатся самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этого знания из разных областей наук. Идет работа с многочисленной дополнительной литературой, расширяется кругозор ребенка. Учитель в обсуждении с учениками определяет тему проекта, ставит цели и задачи предстоящей работы, определяет направления работы. В своей работе использую алгоритм работы над проектом, предлагаемой в различной методической литературе.

Вначале по каждому этапу разработки проекта учащиеся собирают всю необходимую информацию, осваивают основные операции по изготовлению данного изделия, учатся работать с журналами мод, рассчитывают себестоимость изделия, сравнивают сумму затрат с ценой швейного изделия такого же типа, которое продается на рынке, определяют, удалось ли сэкономить семейный бюджет. Затем в практической части проекта воплощается идея проекта в конкретном изделии с соблюдением технологии, контролем качества работы. Так же в практическую часть входит оформление всех материалов, отражающих разработку и подготовку к выполнению проекта. При защите проекта все эти материалы представляются вместе с изделием.

Все эти виды деятельности по изучению и обработке швейных изделий входят в программный материал по предмету «швейное дело» разработка проекта может идти параллельно с изучением материала по теме, только расширенно. Начиная с самых простых проектов из 10 листов – в 5 классе; к 11 классу мы выполняем проекты в объеме до 40 листов. Получаются курсовые работы. К проекту прикладывается презентация. Девушки конструируют, моделируют и изготавливают прекрасные модели.

Итоговой работой является конкурс «Юный модельер». Каждая ученица с 5-11 класс демонстрирует свое изделие. Это настоящий праздник – шоу. Каждый ребенок получает приз за свою работу. Как и во всех конкурсах есть победители. Награждаются по номинациям: «За оригинальный крой», «Приз зрительских симпатий», «Лучший костюм», «Летний сарафан» и т.д. Лучший модельер награждается почетной лентой «Юный модельер года».

По итогам работы можно сделать вывод о знаниях и умениях, которыми овладевают наши учащиеся: опыт в приобретении и использовании необходимых знаний и умений в различных ситуациях; коммуникативные навыки и умения (исполнение разных социальных ролей, навыки общения); духовно-эмоциональное обогащение личности (осознание нравственной ценности труда, развитие интеллектуальных, волевых, физических сил); профессиональное самоопределение, так как в процессе работы выявляются учащиеся с хорошими способностями к данному профилю, которым можно рекомендовать обучение в дальнейшем по профессии; умение ставить близкие и далекие цели от успешного освоения азов профессии до самостоятельной деятельности.

Значение такой формы организации труда в школе трудно переоценить. Учащиеся, которые обладают перечисленными знаниями и умениями, успешно адаптируются в социальной, бытовой и самостоятельной трудовой жизни. В любой сложной финансовой ситуации девушки могут применить свои знания и умения.

Переход к рыночным отношениям требует нового подхода к воспитательным функциям общеобразовательной школы и, естественно, совершенствования учебно-воспитательного процесса. И в нашей школе мы планируем разработать совместно с учащимися и создать на базе нашей школы производственную бригаду «Мастерицы». Будем изготавливать изделия, поделки для реализации, выполнять социальные заказы школы: халаты, комплекты для кухни. Это обойдется намного дешевле, чем покупать в магазине.

Таким образом, правильно поставленное трудовое воспитание, обучение и профессиональная ориентация, непосредственное участие школьников в общественно-полезном, производительном труде являются незаменимыми факторами выработки осознанного отношения к учебе, гражданского становления, нравственного и интеллектуального формирования личности, физического развития. При использовании способов и приемов, развивающих активность учащихся, обучающих творческой деятельности, трудовое обучение выполняет свои развивающие функции и способствует формированию творчески думающего человека.

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

КОРОЛЕВА Е. А.

г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО, Муниципальное
общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная
школа № 3

На протяжении нескольких лет работаю по теме «Использование модульной технологии на уроках математики с целью формирования у учащихся умений самостоятельного учения, саморазвития». Сущность модульного обучения состоит в том, что ученик полностью самостоятельно (или с определенной дозой помощи) достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем. Ученик должен учиться сам, а учитель – осуществлять организацию и мотивационное направление.

Хочу поделиться своим опытом последовательности действий при переходе на модульное обучение. Во-первых, выделила стержневые линии всего курса и по каждой линии отобрала содержание.

Таблица 1

Структурирование содержания курса «Алгебра и начала анализа»

Содержательные линии. Классы	Вычислительные	Уравнения	Неравенства	Формально-оперативная	Функциональная
10	Арсинус, арккосинус, арктангенс, арккотангенс. Нахождение значения $\sin\alpha$, $\cos\alpha$, $\operatorname{tg}\alpha$, $\operatorname{ctg}\alpha$ по известному α . Приближенные вычисления. Действия с корнями и степенями.	Тригонометрические уравнения. Системы тригонометрических уравнений. Уравнение касательной.	Тригонометрические неравенства.	Тригонометрические преобразования. Нахождение приращения функции, приращение аргумента. Правило вычисления производных. Нахождение производной тригонометриче-	Тригонометрические функции числового аргумента, их свойства и графики. Преобразование графиков. Четные и нечетные функции, периодичность, возрастание и убывание

				ской, степенной функций, сложной функции. Доказательство непрерывности функций в каждой точке числовой прямой. Геометрический и механический смысл производной.	функции. Экстремумы. Свойства тригонометрических функций. Признак возрастания и убывания функции, критические, стационарные точки функции, максимум и минимум. Наибольшее и наименьшее значения функции.
11	Корень n -ой степени. Степень с рациональным показателем. Логарифмы. Число e . Вычисление значений степенной функции. Интеграл.	Иррациональные уравнения. Показательные уравнения. Логарифмические уравнения. Дифференциальные уравнения	Иррациональные неравенства. Показательные неравенства. Логарифмические неравенства.	Преобразование выражений, содержащих корень n -ой степени, степень с рациональным показателем, логарифмы. Нахождение производной показательной, логарифмической функций. Нахождение первообразных по трем правилам. Нахождение площади криволинейной трапеции. Вы-	Показательная функция, свойства и график. Логарифмическая функция, свойства и график. Степенная функция, свойства и график. Обратная функция.

				числение объемов тел.	
Повторение					
11	Рациональ- ные числа. Иррацио- нальные числа. Про- изводная, первообраз- ная, инте- грал.	Рациональ- ные уравне- ния. Ирра- циональные уравнения. Показатель- ные, логар- ифмиче- ские, Тригоно- метрические уравнения. Системы рациональ- ных уравне- ний. Системы иррацио- нальных уравнений. Системы тригоно- метриче- ских урав- нений. Сис- темы пока- зательных и логарифми- ческих уравнений.	Рациональ- ные нера- венства. Иррацио- нальные не- равенства. Показатель- ные, логар- ифмиче- ские нера- венства. Системы рациональ- ных нера- венств.	Преобразо- вание ал- гебраиче- ских выра- жений; вы- ражений, содержащих радикалы и степени с дробными показателя- ми. Преобразо- вание три- гонометри- ческих вы- ражений. Преобразо- вание вы- ражений, содержащих степени и логарифмы.	Рациональ- ные функ- ции, триго- нометриче- ские функ- ции. Сте- пенные, по- казатель- ные, логар- ифмиче- ские функ- ции. Иссле- дование функций с помощью производ- ной.

Составив такую таблицу, учитель получает понятие о содержи-
нии предмета по 10-ому и 11-ому классу.

Во-вторых, составила технологическую карту.

Таблица 2

Технологическая карта

Технологическая карта по классу	
Стержневые линии	Тема: «Тригонометрические функции» (32 ч.)
Ведущие знания	Числовая окружность. Вычисление значений тригоно- метрических функций. Ордината – это синус, абсцисса – это косинус. Решение тригонометрических уравне- ний по формулам, тригонометрических неравенств по алгоритму с помощью числовой окружности и графи-

	ков. Свойства тригонометрических функций, построение графиков на заданных участках, отыскание наибольших и наименьших значений функций на заданных отрезках. Арксинус, арккосинус, арктангенс, арккотангенс.
Второстепенные знания	Графическое решение уравнений и неравенств. Секанс, косеканс. Отображение. Вертикальные, горизонтальные, наклонные асимптоты. Доказательство формулы производной сложной функции.
Сопутствующее повторение	Окружность, дуга, круг. Длина окружности. Площадь круга. Координатная плоскость. Модуль. Прямоугольный треугольник. Координатная прямая. Симметрия, параллельный перенос. Угол 1 радиан, синус, косинус, тангенс, котангенс. Длина дуги в α рад, площадь сектора радиуса r . Знаки тригонометрических функций по четвертям. Положительные и отрицательные углы поворота.
Трудно усваиваемые темы	Решение тригонометрических уравнений. Решение тригонометрических неравенств. Системы уравнений. Обратные тригонометрические функции.
Внутрипредметные связи	Решение квадратных уравнений. Совмещение числовой окружности и прямоугольного треугольника.
Межпредметные связи	Геометрия 9 класс, физика, астрономия, история, медицина.
Пути преодоления затруднений	Изучение объекта «числовая окружность» с помощью дидактических игр. Решение тригонометрических уравнений, неравенств по числовой окружности. Обратить внимание на аналитическую запись ответа при решении тригонометрических уравнений, использовать макеты. Геометрически истолковать $\arcsin \alpha$, $\arccos \alpha$ на числовой окружности. Знать четыре формулы: $\arcsin (-a) = -\arcsin a$; $\arccos (-a) = \pi - \arccos (a)$; $\operatorname{arctg} (-a) = -\operatorname{arctg} (a)$; $\operatorname{arcctg} (-a) = \pi - \operatorname{arcctg} (a)$.

Из полученной таблицы учителю видны особенности и сложности изучения темы: «Тригонометрические функции» в 10 классе.

Разработала ряд учебных модулей, которые включают в себя законченный блок информации, целевую программу действий ученика и советы учителя по успешной ее реализации. Ведущим принципом модульного обучения является принцип сочетания комплексных и частных дидактических целей. Решение частных дидактических целей обеспечивает достижение интегрирующей дидактической цели всех модулей. Построение модуля начинаю с формулировки интегрирующей цели (УЭ-0). Затем даю задание для входного контроля, чтобы иметь информацию об уровне готовности к работе по новому модулю.

Текущий и промежуточный контроль осуществляю в конце каждого учебного элемента (чаще всего мягкий контроль: самоконтроль, взаимоконтроль, сверка с образцом и т.д.). После завершения работы с модулем проводится выходной контроль. Текущий и промежуточный контроль имеют своей целью выявление пробелов в усвоении для их устранения сразу, а выходной контроль должен показать уровень усвоения модуля. Таким образом, во время урока могут быть использованы различные виды самостоятельных работ: повторяющая, обучающая, контролирующая. Применение тестов позволит своевременно определить уровень усвоения учащимися учебного материала, вскрыть и устранить недостатки в дальнейшей работе. Организация такой работы по модульной технологии – один из способов подготовки к ЕГЭ. В настоящее время это актуально.

Технологическая карта по классу.

Стержневые линии. Тема: «Тригонометрические функции» (32 ч.).

Ведущие знания. Числовая окружность. Вычисление значений тригонометрических функций. Ордината – это синус, абсцисса – это косинус. Решение тригонометрических уравнений по формулам, тригонометрических неравенств по алгоритму с помощью числовой окружности и графиков. Свойства тригонометрических функций, построение графиков на заданных участках, отыскание наибольших и наименьших значений функций на заданных отрезках. Арксинус, арккосинус, арктангенс, арккотангенс.

Второстепенные знания. Графическое решение уравнений и неравенств. Секанс, косеканс. Отображение. Вертикальные, горизонтальные, наклонные асимптоты. Доказательство формулы производной сложной функции.

Сопутствующее повторение. Окружность, дуга, круг. Длина окружности. Площадь круга. Координатная плоскость. Модуль. Прямоугольный треугольник. Координатная прямая. Симметрия, параллельный перенос. Угол 1 радиан, синус, косинус, тангенс, котангенс. Длина дуги в α рад, площадь сектора радиуса r . Знаки тригонометрических функций по четвертям. Положительные и отрицательные углы поворота. Трудно усваиваемые темы. Решение тригонометрических уравнений. Решение тригонометрических неравенств. Системы уравнений. Обратные тригонометрические функции.

Внутрипредметные связи. Решение квадратных уравнений. Совмещение числовой окружности и прямоугольного треугольника.

Межпредметные связи. Геометрия, физика, астрономия, история, медицина.

Пути преодоления затруднений. Изучение объекта «числовая окружность» с помощью дидактических игр. Решение тригонометрических уравнений, неравенств по числовой окружности. Обратит внимание на аналитическую запись ответа при решении тригонометрических уравнений, использовать макеты. Геометрически истолковать $\arcsin \alpha$, $\arccos \alpha$ на числовой окружности. Знать четыре формулы: $\arcsin (-a) = -\arcsin a$; $\arccos (-a) = \pi - \arccos (a)$; $\operatorname{arctg} (-a) = -\operatorname{arctg} (a)$; $\operatorname{arcctg} (-a) = \pi - \operatorname{arcctg} (a)$.

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

МИХАЙЛОВА Э. У.

с. Халитово Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Тахталымская средняя общеобразовательная школа

В современных условиях демократического развития страны стало все более актуальным изучение английского языка. В настоящее время бурно развиваются процессы национального самосознания народа, и идет целенаправленное использование регионального компонента на уроках английского языка, что стимулирует интеллектуальную и эмоциональную сферы личности учащихся. Интеграция культуры края с изучением иностранного языка осуществляется по двум направлениям:

- включение краеведческой информации из разных предметных областей (истории, географии, литературы, искусства) в программу изучения иностранного языка;
- творческое переосмысление полученной краеведческой информации, умение конкретизировать и анализировать исторические и современные тенденции развития региона.

На уроках английского языка учащиеся размышляют, сравнивают, предлагают свои решения актуальных социальных программ. При обучении языку необходимо учитывать возрастную и интеллектуальную доступность изучаемого материала для учащихся. Следуя возрастному принципу, можно различить три уровня усвоения краеведческой информации: эмоционально-познавательный, познавательно-поисковый и социально-личностный.

При обучении младших школьников учитывается их приверженность ярким образам, событиям. В этом случае используются народные сказки, песни о родном крае. Краеведческая информация носит

занимательный характер. Новые яркие впечатления помогают пробудить познавательный интерес.

В среднем подростковом периоде активизируется познавательно-поисковая деятельность школьников. Детям очень нравятся уроки-защиты собственных гипотез, создание рассказов о знаменитых людях родного края.

Существует несколько форм введения регионального компонента на уроке – лекционно-реферативная и предметно-ситуативная. При первой форме можно разработать и проводить мини-экскурсии по своей местности. Основу второй формы РК составляют речевые ситуации, которые объединены одной сюжетной линией и базируются на особенностях регионального содержания. Наиболее распространенным сюжетом при работе с региональным материалом является посещение конкретной местности зарубежными туристами. Подобная макроситуация включает ряд микроситуаций, в рамках которой формулируются коммуникативные задачи.

Таблица 1

Схема планирования регионального компонента				
Предмет речи	Функция общения	Коммуникативная задача в речевой ситуации	Речевой продукт	Языковые средства
Достопримечательности родного края	Познавательная	«Иностранные туристы» осматривают исторические места	Односторонний диалог-расспрос	Необходимая лексика

Проектная методика, которая подразумевает сбор информации и дальнейшее представление результатов своих поисков. Проектная методика обучения находит все более широкое распространение и у нас. В качестве примера проекта регионального содержания приведу краткое описание проекта «Место, где я живу». Его целью является рассказ о селе Халитово.

Работа над проектом предполагает несколько этапов. Первый этап – это представление проекта в целом. Учащиеся ориентированы на сбор необходимой информации. На следующем этапе они рассказывают о результатах своих поисков: «Я прочитал в книге, что Я узнал у своих родителей, что». В ходе рассказов учащимися заполняется обобщающая таблица.

Достопримечательности

Село	Информация о достопримечательностях	Источник информации

К сбору сведений о памятных местах привлекаем специалистов в лице работника музея и старожиллов деревни. По возможности проводится экскурсия. Свои впечатления об осуществленном проекте учащиеся излагают письменно в форме микросочинения или обсуждают устно. Собранный материал можно использовать для оформления стенной газеты, альбома. Вариант оформления становится предметом обсуждения на уроке.

В старшем подростковом возрасте происходит ориентация сознания на самого себя. Старшеклассникам присущ повышенный интерес к своей личности, процесс самопознания происходит порой бурно, в конфликтах с окружающими. Вот почему наиболее приемлемыми для них являются диспуты, обсуждения, споры, дискуссии.

Использование регионального компонента в обучении английскому языку, несомненно, повышает эффективность педагогического процесса, однако требует от учителя учета возрастных особенностей учащихся, уровня их языковой подготовки, современных творческих приемов развития личности школьников.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ И УЧЁТ ЗНАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

НОВОСАД Н. А.

г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО, Муниципальное
общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная
школа № 3

Проверка и учёт знаний, умений и навыков учащихся – важные составные части учебного процесса. Это основные средства, с помощью которых учитель устанавливает, как учащийся усваивает программный материал, продвигается в своём развитии.

Однако очень часто проверка проводится «вслепую», по принципу «кто давно не был опрошен». Ученик получает неудовлетворительную отметку по одной теме, а исправляет её ответом уже по другой теме. В результате многие вопросы математики остаются неуслышанными, нарушается структурная целостность знаний по курсу.

Опыт работы учителей математики МОУ СОШ № 3 г. Новый Уренгой показал, что тематическая структура содержания образования и тематическое осуществление процесса обучения требуют такого же тематического подхода к проверке и учёту знаний учащихся.

Для осуществления такого подхода темы, рассчитанные на большое количество часов, предлагается разбить на отдельные подте-

мы; темы, рассчитанные на 1-2 урока – объединить. При этом распределение тем осуществляется в соответствии с логической структурой курса.

Важное место при тематическом контроле занимает вопрос о системе фиксации результатов проверки и оценки. Учителя могут использовать определённую форму хранения информации (журнал) о результатах обучения каждого учащегося, позволяющую регулярно фиксировать как текущие, так и итоговые отметки по каждой теме. Страница такого журнала для учёта знаний учащихся по алгебре в 9-м классе имеет вид, указанный в таблице.

Таблица 1

Страница журнала

Название темы	Арифметическая прогрессия		Геометрическая прогрессия		Отметка за четверть
	Текущие	Итоговые	Текущие	Итоговые	
Номера уроков	1 2 3 ...	1 2 3 ...	1 2 3 ...	1 2 3...	
Фамилия учащегося					

Как видно из таблицы, страницы журнала, предназначенные для учёта успеваемости, делят на колонки. Колонок столько, сколько тем в четверти. Колонки, предназначенные для каждой темы, делят на две «подколонки» для «текущих» и «итоговых» отметок. Количество столбцов в «подколонке» для текущих отметок соответствует количеству часов, отведённых на тему программой, плюс 2-3 дополнительных столбца для выставления отметок по контрольным или самостоятельным работам. (Текущие отметки выставляются в те столбцы, которые соответствуют данному уроку).

При необходимости учителя могут выделить колонки (или столбцы) для проверки некоторых других аспектов знаний и видов учебной работы. Например, можно вести учёт выполнения домашних заданий.

На основании текущих отметок, руководствуясь в основном отметками по проверочным работам, проведёнными специально по данной теме учитель выставляет первую итоговую отметку в первом столбце колонки «итоговая отметка».

Если учащийся по каким-либо причинам не усвоил материал и его первая итоговая отметка удовлетворительная, то ему предъявляется требование обязательно доработать пройденную тему (при необходимости учитель даёт консультацию), определяется срок, проводится повторная проверка (на уроке или во внеурочное время) и отметка выставляется во втором столбце колонки «итоговая отметка».

При таком оценивании неудовлетворительная отметка не может влиять на выставление итоговой отметки по всей теме, так как ученик усвоил материал.

Ученик, имеющий первую итоговую отметку «3» или «4», по желанию может доработать тему. Учитель устанавливает срок и даёт проверочную работу, по результатам которой выставляется вторая итоговая отметка.

Если в процессе (систематического, четвертного, годового) повторения ученик показал более высокий уровень знаний, ему выставляется новая итоговая отметка в третьем столбце колонки «итоговая отметка».

Оценки за четверть выводятся по последним итоговым отметкам на основании фактического усвоения всех тем с учётом их важности.

Как показывает опыт работы учителей, такой учёт знаний, умений и навыков помогает ослаблению отрицательного психологического влияния на ученика неудовлетворительной отметки, стимулирует его к добросовестной учебной деятельности. У учащихся вместо растерянности, угнетённого состояния появляется желание трудиться лучше. Такой тематический контроль и учёт знаний необходим для успешной сдачи ЕГЭ по математике.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ОМЕЛЬЧЕНКО Е. М.

г. Мурманск, Мурманский областной институт повышения
квалификации работников образования и культуры

Проблема готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста остается актуальной уже много лет. В последние годы в образовании сложилось серьезное противоречие: на фоне интенсификации обучения, внедрения новых усложненных программ, создания инновационных учреждений растет число детей, которые не справляются даже с традиционной школьной программой. Причиной неуспеваемости часто становится гетерохронность формирования необходимых для успешного обучения психических функций, связанная с индивидуально-типологическими особенностями ребенка (Э.Г. Симерницкая, Л. С. Цветкова, Н. К. Корсакова, Е. Ю. Балашова, Т. В. Ахутина, А. А. Цыганок и др.).

Современная школа предъявляет высокие требования к уровню развития первоклассников, между тем, данные Института возрастной

физиологии РАО свидетельствуют, что 80-90 % детей 6-7 лет имеют те или иные отклонения в физическом здоровье:

- 18-20 % – пограничные (негрубые) нарушения психического здоровья;
- 60 % – нарушения речевого развития (что мешает успешному усвоению программы по русскому языку и чтению);
- 35 % – несформированность зрительно-пространственного восприятия;
- 30 % – несформированность сложно координированных движений руки и графических навыков;
- 13 % – компенсаторная леворукость, сопряженная с нарушением речевого развития;
- 25 % – замедленный темп деятельности.

Причины возникновения затруднений при усвоении программного материала школы кроются в индивидуальных особенностях развития головного мозга, обусловленных логикой его морфофункционального созревания. Это может быть обусловлено, во-первых, гетерохронностью созревания мозговых структур, во-вторых, особенностями межфункциональных связей мозга, в-третьих, характером связи между генетической программой и социальным влиянием в процессе развития ребенка [2].

Особую роль в раскрытии физиологических механизмов индивидуального развития современные авторы отводят этапности становления функциональной межполушарной асимметрии (ФМА) мозга ребенка. Созревание ФМА представляется одним из узловых моментов изменения на разных этапах онтогенеза межцентральных отношений, выступающего в роли ведущего механизма возрастного развития психики. Формирование ФМА имеет несомненную связь с возрастными особенностями восприятия и мышления, лежащими в основе формирования типологических особенностей личности, в том числе с развитием индивидуально-типического когнитивного стиля (как предпочитаемых перцептивных стратегий, так и стратегий обработки информации), а также более широко – с формированием индивидуального стиля деятельности, тесно связанного с типологическими свойствами нервной системы [1].

В ряде исследований раскрыта взаимосвязь характеристик мышления, памяти, особенностей общения и эмоциональной сферы с межполушарной асимметрией мозга, выявлены особенности вербального и невербального интеллекта у левшей и правшей (В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман, 1998); изучается взаимосвязь типа межполушарной организации мозга с психологической готовностью к обучению. В исследованиях О. В. Пуляевской (2003) была установлена взаимосвязь между сформированностью отдельных познавательных функций, оп-

ределяющих психологическую готовность детей к школе, и межполушарной асимметрией мозга [4]. Эти данные выявили следующие особенности учебных затруднений у детей с разной межполушарной асимметрией.

У чистых правшей отмечены сложности, связанные с пониманием сложно построенной речи, с пространственным анализом и синтезом, счетом и употреблением пространственных предлогов, формированием навыков письма и чтения. Учебные затруднения праворуких детей проявлялись в трудностях произвольной организации действия во времени, его планирования и контроля, бедности собственной речевой продукции, трудности обобщения, отвлекаемости. Многовариантные сочетания учебных затруднений были выявлены у детей-амбидекстеров. У них отмечались трудности при выполнении программы действий, которые возрастали при речевой инструкции, замедленность выполнения заданий при увеличении объема и скорости предъявления стимулов, трудности при составлении логических цепочек, рассказа.

Для большинства амбидекстеров характерно постепенное истощение во времени, несформированная потребность в учебной деятельности, инфантильность. У леворуких детей выявили несформированность сложных форм слухового анализа и синтеза, недостаточность в развитии слухоречевой памяти, несформированность тактильного восприятия и кинестетической основы движений, снижение функций внимания, темпа интеллектуальной деятельности. Затруднения чистых левшей связаны со зрительным восприятием, пространственной ориентировкой, пониманием логико-грамматических конструкций, синтезом отдельных признаков в единую структуру, отставанием в развитии речи и счета.

Психофизиологические механизмы индивидуального развития дошкольника имеют важнейшее значение при формировании психологической и специальной готовности к школьному обучению. При выборе средств, методов, приемов и программ обучения ребенка, необходимо учитывать особенности его психофизиологического развития, тем самым, обеспечивая дифференцированный подход к детям, приступающим к более сложному виду деятельности – учебной.

ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ СОТРУДНИЧЕСТВО В МАЛЫХ ГРУППАХ

ПАРАНЬЯН М. А.

г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО, Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 3

Сегодня преподавание естественных наук связано с огромными трудностями. Ученые отмечают, что в обучении теряется увлекательность, исчезает игра. Я бы добавила, что исчезает романтика познания, чувство удивления, неожиданных открытий. В то же время, размышляя о том, какие знания необходимо получать школьнику, приходишь к выводу, что познание окружающего мира – это скорее способ мышления, а не совокупность знаний. Вывод прост: детей надо учить учиться.

Стремясь достичь хорошего качества обучения в условиях высокой наполняемости классов, я всегда пыталась найти новые принципы организации учебной деятельности в обычном классе, которая была бы основана на индивидуальном подходе к обучению и сотрудничеству.

Большинство занятий проходит в форме лекций, контрольных опросов, тестирований. Основное учебное пособие на уроке – учебник. Как бы мы не желали уменьшить наполняемость классов, полагая, что качество обучения улучшается с уменьшением количества ребят в классе, очевидно, что экономических предпосылок для этого не будет. Вместо этой задачи я поставила перед собою другую, требующую более творческого подхода – задачу улучшения качества обучения при сохранении прежней наполняемости класса. Все это побудило меня к изучению новых методик, технологий обучения. Я обратила особое внимание на комплекс технологий адаптивного обучения, как условия и средства проектирования адаптивной образовательной среды. Более перспективной и увлекательной мне показалась методика работы Джека Хассарда и Спенсера Кагана.

Задача учителя за 40 минут урока создать атмосферу единения, сотрудничества и растолковать научные понятия о различных явлениях природы, сформировать научное мировоззрение. Для решения этой проблемы я применяю новые технологии, основанные на идее сотрудничества. Опыт моей работы с использованием этих методик показал, что деление класса на небольшие группы, совместно выполняющие разные задания, создает новую типологию класса, что совершенствует навыки общения учащихся между собой, но – главное – способствует лучшему усвоению знаний, интеллектуальному развитию детей.

Помогает мне использование различных моделей работы с учащимися в малых группах. Это модель «Мозаика», «Познание через ощущения и переживания», созданные Д. Хассардом, модель «Ко-оп – ко-оп», разработанная С. Каганом. Работа по этим моделям привела к повышению успеваемости, так как каждому учащемуся дана реальная возможность показать свои знания и умения и пополнить их опытом товарищей, а я получила альтернативу индивидуалистической, сорев-

новательной модели обучения. У меня появилась возможность поставить на первое место особенности личности ученика, формировать мотивацию изучения естественных наук, пробуждать чувство любознательности, удивления.

Изменение модели обучения естественным наукам.

В педагогической практике появляются новые модели обучения предметам естественнонаучного цикла. Изучаемая мною модель основана на экологическом подходе и акцентирует внимание в большей степени на процессе познания, нежели на содержании преподавания. Главная идея – не заставлять учащихся выполнять тесты и правильно отвечать на вопросы, а формировать мотивацию изучения естественных наук, пробуждать у детей чувство любознательности и удивления, развивать интерес к науке до такой степени, чтобы он остался на всю жизнь.

Новая модель обучения – экологичная. Она делает акцент на взаимосвязях и рассматривает науку как процесс, как путешествие. Особое внимание уделяется на установление связи между наукой и повседневной жизнью учащихся. Роль учителя в этой модели – интегрировать знания, а не выступать простым передатчиком информации. Главная его задача – в стремлении создать педагогическими приемами мотивы изучения окружающей природы. Познание окружающего мира – это скорее способ мышления, а не совокупность знаний.

Обучение – творчество. Творческий процесс – основной источник всех подлинных открытий. В разработке учительских планов на будущее, я обращаю внимание на развитие творческих способностей учащихся. Что это означает на практике?

Каждый поурочный план – это часть созвездия планов, составляющих курс или предмет, который я преподаю. Что служит изначальной базой, философской основой для разработки поурочных планов?

Планирование уроков может стать творческим процессом, в котором задается курс группе учащихся в надежде, что их путешествие будет приятным и полезным.

Я стараюсь разрабатывать уроки, которые помогут учащимся почувствовать уверенность в своих силах. Если уроки и проекты работы не создают у учащихся чувства уверенности в себе и не развивают способности решать задачи и узнавать новое в естествознании, учащиеся прекращают интересоваться наукой.

Главная задача и основная цель при разработке учительских планов – обратить особое внимание на развитие творческих способностей учащихся.

В планировании должны быть сбалансированы как процесс обучения естественным наукам, так и содержание программы. Необходи-

мо создавать и культивировать в классе атмосферу, в которой творческая активность ребят поощрялась бы и вознаграждалась. Разработки различных проектов, научные выставки- ярмарки – прекрасное средство для стимулирования развития творческого мышления.

Необходимо отводить время для творческой работы. Я выделяю специальное время для проведения наблюдений и ведения лабораторных работ, разрешаю ребятам пользоваться всеми техническими средствами обучения и компьютером, поощряю выдумку и фантазию детей.

Проверочные и контрольные вопросы формулирую таким образом, чтобы ребята были заинтересованы в поиске альтернативных вариантов ответов на эти вопросы. Использую активные формы работы, например метод мозговой атаки. Это помогает ребятам выдвигать различные идеи, что особенно важно на начальном этапе работы с очередным учебным блоком.

Привлекаю ребят к участию в долгосрочных проектах, выполняемых на основе сотрудничества. Эти совместные работы часто выливаются в исследовательские работы, которые ребята выполняют с большим интересом.

Планируя уроки, пытаюсь выделить хотя бы один прием работы, на котором можно было бы сосредоточить внимание детей. Таким приемом мною была выбрана работа с незнакомым текстом. Анализируя его, учащиеся должны были представить себе то животное, о котором идет речь в тексте. Приведу фрагмент планирования урока по природоведению в 5 классе.

Тема: Природные сообщества Земли.

Цель: обобщить знания о природных сообществах суши, сформировать знания о взаимосвязях организмов и надорганизменных систем с окружающей средой, как необходимом условии его существования; познакомить учащихся с сущностью понятия «биосфера»;

Ход урока.

Сегодня мы с вами совершим увлекательное путешествие в волшебный переменчивый мир... Заколдованное царство, где все возможно, путь, который вымощен неожиданностями. Мы с вами пройдем по неведомой планете, населенной странными формами жизни...

Итак, в путь!

Перед вами незнакомые тексты, в которых есть некая информация о живых существах, но вы не прочитаете их названий. Попробуйте представить себе, как могут выглядеть эти животные и вылепите их из пластилина. Постарайтесь по тексту понять, к какой природной зоне они могут относиться.

Текст 1. Это животное повсеместно привязано к кустарниковой растительности, дающей ей основной корм. Имеет густое оперение не

только на теле, но и на ногах. Летом – оперение пестрое, с зимой меняется на белое. Клюв маленький, острый. Наиболее характерными местами её гнездования являются участки открытой тундры, чередующиеся с зарослями ивняка, карликовой берёзы и ягодников. Держится и кормится в основном на земле, взлетает только в крайнем случае. Приспособлено животное к наземному образу жизни: быстро бегают, благодаря покровительственной окраске искусно затаиваются. Зимой большую часть дня проводя в «камерах» под снегом. В суровые зимы вырывает ходы в снегу частью для отыскивания пищи, частью для того, чтобы спрятаться от врагов. Эти животные – стайные птицы, разбивающиеся на пары только в период размножения.

Работа над текстами вылилась в серьезную мыслительную деятельность, в результате которой ребята вылепили из пластилина животных обитателей различных природных зон такими, как они это представили. Эти фигурки она разместили на импровизированной природных зон Земли, в соответствии с их средой обитания.

Данная технология дает возможность формировать экологические ценности, сочетая традиционные и новые способы воздействия на личность ученика с целью формирования у него ответственного отношения к окружающей среде. При этом отводится важное место созданию условий для демократического духа общения в обучении, единству научного и образного мировоззрения, развитию идей глобального мышления.

Литература

1. Войнов, В. Б. Информативные показатели готовности детей к школьному обучению [Текст] / В. Б. Войнов // Наука и образование. – 2003. – № 1.
2. Каменская, В. Г. К школьной жизни готов! Диагностика и критерии готовности дошкольника к школьному обучению [Текст] / В. Г. Каменская, С. В. Зверева. – СПб. : «Детство-пресс», 2004.
3. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст] / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М. : ВЛАДОС, 2002.
4. Пуляевская, О. В. Познавательные функции детей с разной межполушарной асимметрией мозга в период подготовки к школьному обучению [Текст] : автореф. дис. ... на соискание ученой степени канд. психол. наук / О. В. Пуляевская. – Иркутск, 2003.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ПО ПРАВИЛАМ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ

ПИДРУЧНАЯ С. Н.

г. Долгопрудный Московской обл., Московский государственный педагогический университет им. М. А. Шолохова

Разработкой проблемы культуры безопасности занимаются отечественные педагоги, ученые: Р. Б. Стеркина, О. Л. Князева, Н. Н. Авдеева, М. Д. Маханева, К. Ю. Белая, В. Н. Зимонина, Л. А. Кондрыкинская, В. Н. Сахаров, Э. Я. Степаненкова, Е. П. Арнаутова, Л. А. Комлева, А. Д. Добрушин, И. С. Окунев, Е. М. Сосунова, М. Л. Форштат, Е. А. Козловская, С. А. Козловский, Н. И. Маркин, М. Н. Денисов, Н. И. Клочанов, которые доказали, что деятельность ребенка, направленная на формирование культуры безопасности, возможно только при интегрированном подходе к обучению и воспитанию, при участии педагогов и родителей; ребенок, должен иметь знания, умения и практические навыки по культуре безопасности жизнедеятельности, нравственную, этическую и гражданскую позицию, обладать творческим потенциалом с одной стороны, а с другой – темпераментом, характером, волей и другими особенностями личности.

По мнению Л. А. Моссоулина, культура безопасности – это готовность человека к безопасной жизнедеятельности. Она включает определенные необходимые знания, умения и навыки по профилактике и преодолению опасных ситуаций, которые зависят от мотивов и условий организуемой воспитательно-образовательной деятельности. По мнению методологов и дидактов педагогической науки Б. С. Гершунского, В. В. Краевского, В. М. Полонского, П. М. Новикова, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и др. считают одной из высших целей дошкольного и школьного образования формирование культуры безопасности. На каждом этапе дошкольного и школьного образования дети овладевают элементами культуры безопасности, ориентированные на возрастные особенности и психофизическое развитие ребенка и являющиеся частью общей культуры, к которой человек должен стремиться в течение всей своей жизни.

Понятие «культура безопасности» впервые появилось в связи с событиями и в процессе анализа причин аварии на Чернобыльской АЭС в 1986 г. Международное агентство по атомной энергетике признало, что одной из основных причин этой аварии явилось отсутствие культуры безопасности. В настоящее время сложилось понимание того, что данная категория должна быть применима не только к персо-

налу потенциально опасных объектов, но и к каждому человеку в отдельности. Ведь от качества знаний, умений и навыков человека, от мотивов его поведения, личностных, профессиональных качеств и способностей, зависит степень эффективности обеспечения безопасности жизнедеятельности, снижение индивидуальных и коллективных рисков и катастроф.

Культура безопасности не возникает отдельно от других компонентов, а подчинена законам формирования личности ребенка в целом на этапах обучения, самообучения, общения со взрослыми и социальным миром и дает возможность ребенку предвидеть нестандартную ситуацию, опасность, принять правильное решение, которое поможет избежать опасности, необходимы каждому и всегда. Развитие творческого мышления, это не только прагматический вопрос эффективности мышления, но и проблема социальной адаптации ребенка его культуры безопасности. Развитие способностей, мотивов, формирует законопослушную личность, соблюдающую Законы безопасного поведения, которая уважительно относится к другим людям и нетерпима к нарушителям. Для формирования культуры безопасности старших дошкольников, необходима гибкая методология учебно-воспитательного процесса, базирующаяся на законах психологии образования, с использованием исторических достижений в науке и передового педагогического опыта. Обучением культуры безопасности, должны заниматься высококвалифицированные педагоги, воспитатели, творчески активные личности, которые в работе используют свои разработки, новейшие педагогические технологии и методики, помогающие развить потенциальные возможности ребенка, их стремление к знаниям, новому опыту в социуме. Формируя у детей навыки культуры безопасности, мы тем самым заставляем их всматриваться в окружающий мир, видеть поведение и поступки людей, анализировать и делать выводы.

Формирование культуры безопасности – это последовательное изменение и усложнение системы знаний, умений и навыков, отношения ребенка к окружающему миру, другим людям и себе. На протяжении всей жизни ребенка, его знания умения и навыки по культуре безопасности увеличиваются, совершенствуются по мере его взросления, в единстве его физических и духовных сил. При развитии и взрослении ребенка, в результате внешнего влияния окружающего мира, социума, общения со взрослыми, развиваются ведущие черты его личности, характера.

Данный процесс особенно активно протекает в старшем дошкольном возрасте. Развитие личности ребенка – это процесс количественного и качественного изменения, исчезновения старого и возникновения нового, источник и движущая сила которого скрыты в противоречии и взаимодействии биологических и социальных сторон лич-

ности ребенка, в его нравственном, этическом, безопасном поведении, которые неотделимы друг от друга.

Формирование и воспитание культуры безопасности – целенаправленный процесс приобщения ребенка к нравственным и этическим ценностям человечества, дидактическое единство активности, деятельности и установки на культуру личной безопасности как средство социализации. Ответственное, сознательное отношение к личной безопасности и безопасности других людей, приобретение им знаний, умений и навыков ориентироваться в экстремальных ситуациях, сохраняя жизнь себе и другим людям.

Можно сделать вывод, что культура безопасности – это составляющая общей культуры человека, и понимается учеными как интегральное понятие, которое подразумевает обладание физическими силами, высокими нравственными и этическими нормами поведения, художественными и эстетическими идеалами, знаниями, умениями и навыками, позволяющими распознавать, предвидеть опасные ситуации и избегать их, видеть пути их устранения, сохранять жизнь себе и другим людям.

Исходя из вышесказанного можно выделить компоненты, необходимые и наиболее приемлемые при формировании основ культуры безопасности: развивающая среда, высокий уровень физического развития; овладение знаниями, умениями и практическими навыками; умственное развитие (культура интеллекта); сформированность представлений о нравственно-этических нормах: положительное эмоциональное отношение к соблюдению норм поведения и правил и отрицательное к их нарушениям; эмоциональное восприятие окружающего мира; эстетические и художественные идеалы.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ПРОЦЕСС ВВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА В КУЛЬТУРУ

ПОСНОВА А. А.

г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкий АО, Муниципальное
общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная
школа № 3

Умен ты или глуп,
Велик ты или мал,
Не знаем мы, пока
Ты слова не сказал!
Саади

– Вот вы верите в Бога, профессор Ясенецкий – Войно. А разве вы его видели?

– Бога я, действительно, не видел, но я много оперировал на мозге и, открывая черепную коробку, никогда не видел там также и ума. И совести там также не видел.

Крупным достижением педагогики стало обоснование личностной парадигмы в образовании. Изменились и цели начального образования: на первый план теперь поставлены цели развития личности, воспитания нравственных и этических чувств, что чётко обозначено в стандарте начального образования.

Приоритетным для меня является духовно-нравственное развитие личности – овладение общечеловеческими нормами нравственности, измерение своих поступков.

ДНР – это постоянно действующая совесть и строгий внутренний закон свободы, добра, правды и справедливости. Человек начинается с пробуждения души. Уловили параллель? И тут начинается самое сложное, но и самое интересное: встреча с самим собой. Открытие в себе себя, той самой вселенной. Как пел Высоцкий, «Чему нас учит семья и школа?». Чему угодно, только не тому, как быть самим собой! Например, Макаренко ненавидел шаблоны и стереотипы в воспитании, потому что в каждом своем ученике видел личность. Не забывая при этом о могучей роли общества вообще и трудового коллектива в частности.

Современный ребенок, «запертый» в ограниченном пространстве жилой комнаты наедине с телевизором, компьютером, страдает от отсутствия развитой сенсорной, мыслительной и творческой базы. Экспериментально доказано, что мозг человека способен воспринимать и безошибочно обрабатывать информацию со скоростью не более 25 бит в секунду (в одном слове средней длины содержится как раз 25 бит). При такой скорости поглощения информации человек за жизнь может прочесть не более трех тысяч книг. И то при условии, что будет ежедневно осваивать по 50 страниц. Самым упорным такая скорость когда-то позволяла освоить накопленные человечеством основные знания, примерно, к середине жизни.

Если мозг перенапряжен, он отбрасывает то, в чем нет насущной необходимости. Кто может похвастаться, что помнит логарифмы, законы Фарадея, химическую формулу целлюлозы или точную дату правления Владимира II Мономаха? А ведь мы все это учили в школе! Учили, но забыли – то есть, вновь не знаем. Ситуация усугубляет появление техники. Устройства, действующие по принципу «нажми на кнопку – получишь результат», создают иллюзию соответствия требованиям времени. На смену культуре приходит поп культура. На рынок выбрасывается Библия в комиксах и сокращенные варианты классиче-

ских произведений, поэзия романсов – дешевыми «джаги-джаги», изысканная речь – сленгом.

До недавних пор все образовательные системы были рассчитаны на активное развитие левого полушария, отвечающего за логическое мышление. Как мы видим, на сегодняшний день его потенциал исчерпан. Чтобы сохранить ощущение реальности, не заблудиться в постоянно меняющейся действительности, предстоит подключить к работе и вторую половинку мозга, отвечающую за интуицию и образное восприятие. Только так, гармонично развивая оба полушария, ученик сможет найти общий язык с окружающей действительностью, видеть мир во всей его полноте.

Я обучаю детей по традиционной системе обучения «Школа России». Я горжусь, что в передовых школах стала меняться психология преподавания. Поиски новых методов повышения качества обучения привел наш педагогический коллектив, к педагогической технологии «Саморазвитие личности учащихся».

И тут начинается самое сложное, но и самое интересное: встреча с самим собой. Открытие в себе себя, той самой вселенной. Достаточно научиться логике мышления в областях разных знаний и умению быстро находить нужное, когда оно понадобится. Научить учеников учиться, а не давать готовые знания, так как человек, способный самостоятельно добывать их, всегда найдет свое место в жизни, сможет быть хорошим специалистом в постоянно меняющихся экономических и социальных условиях. То, что познается ребенком в младшем школьном возрасте, на всю жизнь врезается в память.

Духовно-нравственное развитие школьника является для учащихся возможностью дотянуться до стандарта, раскрытия своих способностей, дарований и саморазвитие личности.

А в повседневной жизни всегда будут нужны знания, умения, навыки, память, сообразительность, настойчивость, аккуратность, наблюдательность, фантазия, воображение, внимательность, терпение, умение логически мыслить, анализировать, сопоставлять, обобщать и, наконец, ответственность!!!

Таким образом, главным фактором, определяющим, к какому ДН типу личности будет принадлежать ученик, необходимо разграничить и последовательно определить отношения ребенка: к себе; к людям; к правде; к делу.

Нормальные условия воспитания не ограничиваются в семье. Это целый комплекс условий:

1. Атмосфера взаимной любви и уважения в окружающей среде.
2. Постоянное присутствие высоконравственного взрослого, у которого никогда не расходятся слово и дело.

3. Регулярный общественно значимый труд.
4. Отсутствие прибавочных раздражителей.
5. Соблюдение принципа постепенности и последовательности.
6. Соблюдение принципа гармоничного развития.
7. Разумный уровень санитарно-гигиенических и экономических условий.

При нормальных условиях воспитания ребенок преодолевает свой инстинкт имитации, и если подражает, то вполне сознательно и только тому, кого считает для себя образцом.

Самовоспитание далеко не каждому доступно. Для этого необходимо, чтобы человек принадлежал к духовно-нравственному правдивому типу, обладал способностью к самоконтролю и самоанализу. Достаточно сильными волевыми качествами и находился в нормальных условиях. Одним из этих условий является наличие любимого взрослого друга – наставника, учителя. Если же учитель открыт, готов делиться собой – он сияет. А бабочки в темноте куда летят? Правильно, на свет.

Глубоко ошибочно господствующее в обществе мнение, что каждый молодой человек «вырастет – поумнеет», детям необходимо просто показать, как богат и прекрасен может быть внутренний мир каждого, – и тогда всем захочется вступить на путь самосовершенствования. И мир вокруг них никогда не окажется серым, скучным, бессмысленным. Помните знаменитую фразу из фильма «Доживем до понедельника»: «Счастье – это когда тебя понимают»? К этому счастью стремятся абсолютно все. Что и требовалось доказать.

За счет развития логического мышления, за интуицию и образное восприятия – мои «телепузики» начинают выдавать такие идеи, мыслить такими категориями, что я «немею » от изумления. Мои дети должны не только знать, но уметь это знание применять в учебе, в творчестве и жизни. Я учу ребят в привычных составляющих жизни и быта видеть законы бытия и находить свое собственное место жизни. Главное на моих уроках, чтобы каждый ощущал себя творцом. Ведь они все – особенные, обладающие исключительным талантом. И мир вокруг них дай бог никогда не окажется серым, скучным, бессмысленным. Ведь человек начинается с пробуждения души. Наверное, я уловила параллель и стараюсь выявлять уникальность каждого. Я горжусь, что в российской педагогике утвердилось понимание педагогического процесса как процесса введения человека в культуру!!!

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

СОМИХИН С. В.

г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО, Муниципальное
общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная
школа № 3

Подлинная красота человека проявляется в труде. Прекрасен не только результат труда, но и сам процесс свободного труда, в котором раскрываются творческие возможности человека, мощь его разума, его власти над силами природы.

П. Р. Атутов

Сегодня наполнить досуг подростка увлекательными, полезными делами, творческим созидательным поиском – задача исключительной важности. Мы должны понимать, что нет отдельно нравственного, трудового и эстетического воспитания. Личность подростка, его духовная жизнь – это единое целое.

Большую роль в становлении человека играет предмет «Технология» и связанная с ним внеурочная деятельность учащихся. Наш опыт показал, что объединение изучения технологии с техническим и художественным конструированием, подкреплённое социально-значимой инициативой, позволяет добиться серьёзных успехов в трудовом воспитании подростков.

В стране, по данным медиков, социологов, психологов, постоянно растёт число неблагополучных подростков, молодых людей, не решивших для себя проблему профессионального самоопределения, не выбравших свой путь в жизни. Кто может им помочь? Именно школа вместе с семьёй должна и стать связующим звеном между ребёнком и истоками национальной культуры, традициями предков. К сожалению, в наши дни многое из того, что накапливалось веками, постепенно забывается и утрачивается.

Образовательный процесс в нашей школе ведётся в соответствии с программой по технологии для общеобразовательных школ.

Большое место занимает художественная обработка конструктивных материалов, в том числе выжигание, выпиливание лобзиком, изготовление декоративных элементов из дерева, металла и других материалов.

Одним из наиболее эффективных методов формирования активной позиции учащихся является метод проектов. При этом проект должен быть ориентирован на решение конкретной проблемы, имеющей практическое значение. Учитель ставит проблемы, имеющей практическое значение. Учитель ставит проблему, но метод её решения учащиеся ищут самостоятельно. Проект включает следующие технологические составляющие:

- 1) сбор и анализ информации;
- 2) разработка собственного варианта решения проблемы;
- 3) реализация проекта;
- 4) рефлексия.

Решаемая проблема должна быть знакома школьникам и значимой для процесса обучения.

Хочу поделиться опытом по руководству коллективными творческими проектами, они вызывают большой интерес, поскольку в работу над ними можно вовлечь большое число участников, объединенных в общей идеей: группа учащихся одного класса, параллели или всей школы.

Широко используется межпредметные проекты, интегрирующие знания школьников по биологии, черчению, истории, ИЗО, технологии. Методом творческих проектов я занимаюсь с 2004 года, хочу рассказать об организации работы над коллективным проектом, которым мы назвали «Жизнь пчелиной семьи».

Перед учениками обозначена проблема: среди профессий в ЯНАО основном связанных с геологоразведкой, газовой отраслью, строительства. Не секрет, что большая часть детей нашей школы родилась в городе Новом Уренгое или приехали с родителями на Крайний Север в раннем возрасте из разных уголков России, и знания о профессиях за пределами г. Новый Уренгой отсутствуют. Есть проблема, ее обсудили и проанализировали. Началась поэтапная разработка самого проекта.

На первом этапе уточняется потребность выполнения Общешкольного коллективного проекта «Жизнь пчелиной семьи», выявляется проблема, которая рассматривается в контексте значимых для ученика жизненных ценностей. В данной ситуации учителю необходимо помочь учащимся понять, смысл и общую направленность творческой деятельности. На обсуждении темы проекта были конкретизированы задачи: какие конкретно изделия будут изготовлены при исследовании проблемы: кто будет участвовать в разработке проекта?

Так как «Жизнь пчелиной семьи» – обширный проект, мы решили, что он будет общешкольный, коллективный, в него будет входить несколько самостоятельных среднесрочных проектов, приобре-

тенные на уроках технологии, черчения, ИЗО, биологии, истории в 5-8 классах.

В общешкольный коллективный проект «Жизнь пчелиной семьи» решили включить следующие среднесрочные проекты:

1. Изготовление фрагмента сотовой рамки «Рождение пчелы, матки».
2. Разработка и дизайн костюма пчелы.
3. Изготовление рамки для пчелиного улья.
4. Изготовление пчел – тонколистовой металл.
5. Изготовление уменьшенной копии смотрового пчелиного улья.

На втором этапе учащиеся собирали необходимую документацию по темам проекта, подбирались, специальная литература, рассматривались варианты решения задач.

На третьем этапе проведено планирование процесса изготовления каждого конкретного проекта, определение групп для выполнения работы в соответствии с интересами, возможностями различных видов практических работ.

Не секрет, что в каждом классе есть ребята, отстающие от своих сверстников в приобретении знаний, умений, навыков. Но важно было привлечь для реализации коллективного проекта, как можно больше детей, задания требовали разных уровней знания, умения и навыки.

На этом же этапе рассматривался вопрос, из каких конструкционных материалов будут изготавливаться изделия наших проектов. Решили использовать материалы, доступные, экологически чистые: древесина, фанера, клей ПВА, «Момент», в общем, всё то, что в наличии в школьной мастерской. Отобрали необходимые для работы инструменты.

Отделка изделий производилась экологически безопасными лакокрасочными материалами.

Следующая задача: выполнить эскизы, чертежи каждого конкретного изделия. Вот тут – то и начались первые трудности. Не все смогли перенести свои задумки, воображения и представления непосредственно на бумагу с указанием формы, размеров, цветовой гаммы то есть выполнить эскизы изделий.

Но, так как в разработке проекта принимало участие большое количество детей, пришлось обращаться за помощью к учащимся, посещающим художественную школу, в результате чертежи и эскизы были выполнены.

На четвёртом этапе приступили к практической работе по изготовлению изделий проектов. Следует подчеркнуть, что с большим увлечением выполняется только та работа, которая выбрана самостоя-

тельно школьникам. Поэтому рабочие группы были подобраны с учётом пожеланий, интересов и увлечений учащихся. Основу общешкольного коллективного творческого проекта составили ученики 7б класса. Все ребята хорошо работают как с древесиной, так и с металлом, многие из них неоднократно принимали участие в конкурсах, выставках творческих проектах, где занимали призовые места. Стуколкин Виктор в 2008 году стал лауреатом IV Всероссийской эвристической Интернет олимпиады «Эйдос».

Сформировали пять групп. Всего принимало участие 11 человек на каждый проект. Во время практической работы в группах у ребят появились новые собственные идеи, кто-то на основе личного опыта реализовал задачи при выполнении проекта.

Параллельно с практической работой кропотливо разрабатывалась теоретическая часть проекта. Это обоснование выбора темы проекта, его цель, задачи, правила техники безопасности, экономический и экологический расчёт, обозначены этапы работы, составлены технологические карты, дана оценка возможности применения проекта, и конечно, рекламный проспект.

Самый сложный и в то же время интереснейший этап общешкольного коллективного творческого проекта «Жизнь пчелиной семьи» состоял в том, чтобы объединить все пять среднесрочных проектов в один и выполнить презентацию в электронном виде. При обсуждении с классом решили выполнить презентацию в виде игрового урока с применением фрагментов выполнения всех проектов.

На презентации учащиеся познакомились с жизнью пчелиной семьи, продукцией пчеловодства, профессией пчеловода, прозвучали рассказы, стихотворения, басни, загадки, пословицы и т.д.

Ребята, бывая на летних каникулах в деревне у дедушки с бабушкой, посещали пасеки – им было что рассказать. Думаю, разработчики проекта смогут применить знания и умения, приобретённые в процессе выполнения проекта, в конкретных делах, может быть, по уходу за пчёлами, и им откроются новые тайны этих удивительных тружеников. Немаловажно и то, что знания, приобретённые во время разработки и выполнения проекта, помогут при знакомстве и выборе профессии.

А ещё здорово, что работали вместе ученики 5-8-х классов, помогая и поддерживая друг друга.

Люди вместе могут совершить то, чего не в силах сделать в одиночку: единение умов и рук, сосредоточение их сил может стать почти всемогущим (Д. Уэбстер).

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКАХ КРАЕВЕДЕНИЯ

ШАДЫЕВА Г. Р.

с. Халитово Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Тахталымская средняя общеобразовательная школа

Познание окружающего нас микромира как части Отечества соответствует дидактическому принципу «от близкого к далекому». Местный материал доступен ребенку для освоения, это позволяет на конкретных примерах объяснить ему достижения всего человечества, раскрыть преемственность в комплексе научных, технических, культурных традиций и определить место своего региона в отечественной и мировой истории. Велик развивающий потенциал краеведения. Открытие в знакомом окружении незнакомого, поиск в привычной для ребенка среде новых сведений – увлекательный процесс познания, способствующий формированию познавательного интереса к процессу обучения.

Краеведческий материал как ничто другое дает учителю большую возможность развивать познавательный интерес у учащихся.

В работе над формированием познавательного интереса у учащихся выделила три направления:

1. Разнообразные формы урока.
2. Творческая деятельность детей.
3. Внеклассная работа («Приглашение к путешествию»).

Нестандартные формы работы позволяют мне сделать урок более содержательным, интересным, вызвать у школьников интерес к углубленному изучению предмета. Стараясь вызвать интерес учащихся к урокам краеведения в начале учебного года в 6 классе, на вводном уроке я приглашаю ребят отправиться в путешествие по замечательной стране «Краеведение» вместе с каким-либо сказочным или мультипликационным героем. На доске соответственно карта этой «страны». Прошу обратить внимание на области страны: «География», «История», «Биология», «Экология». Карта сказочной страны должна быть яркой и красочной. Рассматривая карту, мы в занимательной форме путешествуем по основным разделам краеведения. Ученики настраиваются на изучение нового предмета.

При разработке урока – игры часто использую «Веселую энциклопедию уральских следопытов», в которую вошли 100 игр по истории, культуре, географии Урала, автором которой является Кулагина Галина Александровна, кандидат исторических наук, доцент Уральского государственного университета.

Уроки-встречи с краеведом, руководителем краеведческого школьного музея В. Г. Гайнетдиновой, прививают интерес учащимся к истории и воспитывают любовь к прошлому родного края и отечества. Использование на уроке экспонатов музея, позволяют учащимся в доступной форме усваивать социальный опыт прежних поколений. Дети имеют возможность изучать краеведение, не только слушая учителя и разглядывая иллюстрации в книгах, но и непосредственно осязая предмет. Работа с вещественными источниками позволяет школьникам судить о занятиях, об особенностях быта, о традициях наших предков.

Хорошим подспорьем на уроках краеведения являются выпущенные в последние годы книги о Кунашакском районе, автором которых является В. Г. Гайнетдинова. На страницах этих книг имеется немало компактной полезной, интересной информации об истории, культуре, памятниках природы, известных людях нашего края, это дает повод не только почувствовать гордость за «малую Родину», но и повысить интерес к получению новых знаний о своем крае, обратившись затем и к другим, более обширным источникам.

Активизировать познавательную деятельность учащихся позволяет использование цифровых образовательных ресурсов, на уроке успешно применяю презентации, составленные на краеведческом материале.

Одним из направлений в работе над формированием познавательного интереса является включение детей в творческую деятельность. Краеведение – самая доступная и очень обширная сфера применения приобретаемых учащимися знаний и умений. Оно создает условия для работ исследовательского характера, что помогает развитию творческой инициативы и целенаправленному использованию энергии школьников. Изучение природы в процессе краеведческих наблюдений вырабатывает правильные взгляды, воспитывает природоохранительное отношение к окружающей среде. Наряду с интеллектуальным развитием школьники видят красоту окружающего мира, находят прекрасное в народном творчестве, с чем навсегда свяжутся незабываемые образы родного края. Учащимися были созданы исследовательские проекты по родному краю «Экологическое состояние озера Тахталым», «Физико-географический очерк села Халитово», собраны легенды и предания. Предания и легенды о родном крае, о тайнах ее, о силе ее, об освоении ее людьми переходили из поколения в поколение, обрастая элементами художественного вымысла. И тем не менее познавательное значение старинных народных преданий трудно переоценить. Зачастую они содержат бесценные сведения, освещающие историю нашего края светом всечеловеческой мудрости.

«Путешествия учат больше, чем, что бы то ни было. Иногда один день, проведенный в других местах, дает больше, чем десять лет жизни дома» (Анатоль Франс.) Краеведение – предмет, предоставляющий возможность путешествовать по родному краю. Школьникам всех возрастов присуще желание путешествовать. В такой склонности детей к путешествию заключены огромные возможности педагогического воздействия. Под руководством учителя и экскурсовода туристического агентства «Космос» Дувановой Зинаиды Федоровны ученики наблюдают и исследуют не только достопримечательности своей местности, но и совершают поездки по области. Посетили памятники истории и культуры «Белый дом» – усадьба заводладельцев Демидовых в городе Кыштым, национальные парки «Таганай», «Зюраткуль», всемирно известные заповедники Ильменский, Аркаим, который был одним из мировых очагов цивилизации, где сформировался центр древней металлургии. Ребята познакомились с древнейшей культурой человечества через музейные экспонаты. Путешествия дают широчайшую информацию по разным областям экономики и культуры, расширяют кругозор учащихся.

Таким образом, при правильной организации работы можно обеспечить тесный контакт учебных занятий, внеурочную деятельность со всей краеведческой работой. Краеведение, способствуя соединению обучения и воспитания в единый процесс, развивает интеллектуальные способности учащихся, их индивидуальные и творческие возможности, а это в конечном итоге позволяет сделать учебно-воспитательный процесс более оптимальным.

РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ СПОСОБНОСТЕЙ К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ АНАЛИЗУ СОБЫТИЙ ПРОШЛОГО И НАСТОЯЩЕГО НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

АБРАМОВА И. О.

г. Ставрополь, Государственное специальное (коррекционное)
образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников
с отклонениями в развитии специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа-интернат № 36

В современных условиях, когда говорят о кризисе сложившейся отечественной системы воспитания, возрастает значение изучения истории в школе. Этому предмету принадлежит ведущая роль в воспитании подрастающих поколений, формировании их мировоззрения. С

изучения истории начинается понимание социальной жизни, законов развития человеческого общества.

Знание истории расширяет кругозор учащихся, помогает им определить свое место в обществе, рождает уважение к тому, что создано трудом и героической борьбой многих поколений. Изучение отечественной истории особо велико, потому что этот курс воспитывает у школьников любовь к своей Родине и ее народу.

В пояснительной записке к программе по истории отмечается, что «история в школе для детей с нарушением слуха и речи рассматривается как учебный предмет, в который заложено изучение исторического материала, овладение знаниями и умениями, коррекционное воздействие изучаемого материала на личность ученика, формирование личностных качеств гражданина, социально-трудовая и правовая адаптация выпускника в общество».

Образовательные задачи связаны с формированием у учащихся прочных знаний по истории, что означает следующее:

1. Изучая историю, учащиеся специальной (коррекционной) школы должны усвоить важнейшие факты, которые не только имеют большое образовательное значение, но и помогают усвоить выводы, полученные в результате разбора и обобщения фактов. Учащиеся должны знать, как жили наши далекие предки – восточные славяне, когда и как у них возникло государство, как они мужественно сражались за свою независимость, как постепенно свободные общинники превращались в крепостных крестьян; знать крестьянские выступления и революционные события; знать достижения культуры на протяжении веков и т.п. Без знания этих и многих других исторических фактов, представления школьника о родной стране окажутся бедными, смутными, уровень его общественного сознания – низким, а социальные эмоции – неразвитыми.

2. Усвоение исторических фактов предполагает создание у учащихся исторических представлений, отражающих основные явления прошлого. Формирование представления об образе жизни, занятиях, орудиях труда, верованиях и обычаях жителей славянского поселка; представления о героической обороне древнерусских городов во время монголо-татарского нашествия и т.п. Усвоение этих представлений послужит основой для понимания учащимися с нарушением слуха особенностей жизни, труда и борьбы людей в далеком прошлом. При изучении каждой новой темы формируются у учащихся соответствующие исторические представления об изучаемых событиях, явлениях, героях.

3. Усвоение детьми специальной коррекционной школы доступных для них исторических понятий, понимание временных, локаль-

ных, причинно следственных связей, некоторых закономерностей общественного развития. Конечно, эта задача не может быть решена столь полно, как в общеобразовательной школе, с учетом трудностей усвоения понятий с большой степенью обобщенности учащимися с нарушениями слуха, непонимания ими причинно-следственных зависимостей между историческими событиями. Но при правильном отборе материала, доступного школьникам по содержанию и объему, приемов и методов обучения и оказания своевременной помощи, эту задачу можно решить в условиях специального обучения.

4. Овладение учащимися умением применять знания по истории, пользоваться ими при изучении исторического материала (особенно при изучении аналогичных событий), на других учебных предметах (литературном чтении, краеведении и др.), во внеклассной работе, в жизни; умением разбираться в событиях прошлого и современности (анализировать и оценивать их на уровне своих возможностей).

5. Выработка умений и навыков самостоятельной работы с историческим материалом: текстом учебника, историческим документом, научно-популярной и художественной литературой, газетой, различным наглядным материалом. Учащиеся коррекционной школы учатся составлять планы, вести краткие записи в тетрадях, связно излагать исторический материал, делать небольшие сообщения на основе дополнительной литературы. Формирование умений и навыков самостоятельной работы требует индивидуального подхода к учащимся, поэтому все задания предлагаются, исходя из возможностей каждого ученика.

В процессе изучения истории наряду с образовательными задачами, в неразрывном единстве с ними осуществляются и задачи воспитательные, важнейшими из которых считают:

1. Гражданское воспитание учащихся (воспитание социальной активности, принципиальности в отстаивании своей позиции, способности участвовать в общественной жизни, воспитание чувства ответственности за судьбу страны).

2. Патриотическое воспитание учащихся (это воспитание любви к Родине, своему народу, уважения к историческому прошлому, сопричастности событиям, происходящим в настоящее время; готовности к защите Родины в случае необходимости – то есть военно-патриотическое воспитание). Курс истории дает большие возможности для осуществления военно-патриотического воспитания на примере героической борьбы за независимость Отечества в разные эпохи, начиная с борьбы с монголо-татарским нашествием, Невской битвы, Ледового побоища и завершая Отечественной войной. Подвиги вы-

дающихся полководцев (Александр Невский, Дмитрий Донской, А. В. Суворов, М. И. Кутузов, Г. К. Жуков), героев великих битв и безымянных защитников Отечества послужат убедительными примерами патриотизма для учеников.

3. Воспитание уважительного отношения к народам разных национальностей (это воспитание стремления жить в дружбе и согласии, уважать обычаи и традиции разных народов, знакомиться с их культурой, проявлять солидарность с теми, кто оказался в беде).

4. Нравственное воспитание учащихся (это воспитание таких качеств, как мужество, смелость, честность, честь и достоинство, сострадание, милосердие, доброта, отзывчивость и т.д.). Эта задача тесным образом связана с первыми тремя, но в то же время она подразумевает и такие аспекты, которые не обязательно связаны с гражданским долгом или патриотизмом. Проявлением высоких нравственных качеств могут служить такие примеры в истории, как подвиг жен декабристов, последовавших в Сибирь за своими мужьями; мужество и взаимопомощь советских людей, проявленные в тылу врага и в фашистских концлагерях и т.п.

5. Эстетическое воспитание учащихся (это воспитание умения видеть красивое и безобразное в искусстве, жизни, природе, человеке; дать оценку с эстетической точки зрения; развитие эстетического вкуса). Решению этой задачи в курсе истории способствует привлечение различных средств наглядности на уроках, организация экскурсий. С другой стороны, эстетическое воспитание осуществляется посредством изучения развития культуры в разные исторические эпохи.

6. Трудовое воспитание учащихся (это привитие уважения к людям труда и результатам их трудовой деятельности, воспитание добросовестного и ответственного отношения к труду, понимания необходимости труда и готовности трудиться). Эта задача наиболее актуальна в нашей школе, выпускники которой должны быть не только практически, но и психологически подготовлены к трудовой деятельности.

7. Экологическое воспитание учащихся (это воспитание бережного отношения ко всему окружающему, забота о природе и ее ресурсах, оздоровлении окружающей среды, сохранения ее для будущих поколений).

8. Правовое воспитание учащихся (это воспитание правовой культуры, то есть уважительного отношения к законам, стремления их выполнять, проявлять нетерпимое отношение к тем, кто нарушает законы).

Изучая историю нашей Родины с древнейших времен до революции, школьники знакомятся с неравным положением разных клас-

сов в обществе, с функциями государства на протяжении разных эпох. История советского периода дает возможность увидеть изменения в положении людей, связанные с построением нового общества, познакомиться с конституцией СССР, правами и обязанностями, которые провозглашались основным законом, но не всегда соблюдались в жизни.

Распад СССР и образование самостоятельного государства Россия вводит учащихся в круг проблем (и правового характера в частности), связанных с дальнейшим развитием общества, положением граждан России.

9. Формирование мировоззрения учащихся (мировоззрение – это совокупность принципов, взглядов и убеждений, определяющих направление деятельности и отношение к действительности отдельного человека, социальной группы или общества в целом).

Таким образом, реализация всех образовательных и воспитательных задач курса истории способствует формированию мировоззрения наших учащихся, развитию способностей к самостоятельному анализу событий прошлого и настоящего. Их взгляды и убеждения, которые формируются у них за годы обучения в школе, в частности, на уроках истории, обществознания, помогут им правильно оценивать свои и чужие поступки, события, происходящие в России и мире.

РАННЕЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

БАЗОЛИНА Н. Н., РЕВА М. В.

г. Ставрополь, Государственное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 36

Морально-эстетическое воспитание детей – одно из самых сложных направлений современной воспитательной работы. Сегодня, когда школьники и учителя перегружены требованиями по освоению образовательных дисциплин, потребность делать добро, умение сострадать уходят на второй план. Важнейшим категориям нравственности не хватает места в школьной программе. Школа – это почти единственное «детское место», где взрослые могут целенаправленно помочь детям сформировать и усвоить вечные ценности – доброту, отзывчивость, милосердие. Дети – будущее России, но именно от взрослых зависит, каким будет это будущее.

Формировать потребности и мотивы эстетического поведения учащихся – вот одна из главнейших задач, стоящих сегодня перед нами. А эстетическое воспитание неслышащего школьника – задача вдвойне.

Глухой ребёнок лишен радости воспринимать жизнь во всей её красоте. Необходимо помогать ему, развивать тактильно-вибрационное чувство и остаточный слух, накапливать и расширять словарный запас, которые помогают правильно реагировать на окружающую действительность.

Социальная адаптация ребёнка с недостатками слуха существенно затруднена в силу ограничений, накладываемых на него дефектом. Этим определяется особая значимость и специфика коррекционно-воспитательной работы с глухими детьми, которая обеспечивается специальным обучением одновременно с коррекцией дефектов развития.

Приобретенные навыки учащиеся будут использовать в области быта, труда и досуга.

Когда в школе возник вопрос о раннем эстетическом воспитании, решили, что начнём мы его с дошкольного отделения. На протяжении пяти лет каждый ребёнок пройдёт через все направления, вошедшие в систему (блок).

Система (блок) состоит из следующих направлений: основы хореографии и современного музыкального движения, театральная деятельность, музыкальная деятельность, пластика, изобразительная деятельность. Все направления тесно связаны между собой. Например, предмет «Элементы пластического танца» из основ хореографии тесно связан с направлением пластики и как «Ритмопластика» входит отдельным предметом в театральную деятельность.

Основной целью программы является развитие творческих способностей ребёнка. Наряду с общей целью, выделяется и ряд задач, решением которых будут заниматься педагоги: раскрепощение личности, развитие универсальных способностей ребёнка, в том числе, воображения, эмоциональной отзывчивости, открытости, обогащение словаря, развитие художественных, музыкальных способностей и развитие мелкой моторики.

Реализация программы раскрывает творческие способности детей, при этом соблюдается закон природосообразности ребёнка.

В данной программе используется деятельный подход к воспитанию, образованию, развитию ребенка посредством творчества, то есть на всех уровнях ребенок становится вовлеченным в продуктивную творческую деятельность. Уделяется внимание и общему развитию личности, включая её физическое совершенствование. Постепенно происходит освоение общечеловеческих стереотипов поведения,

формируется способность к сопереживанию и подражанию. Главная роль и функциональное значение принадлежит педагогу.

Музыкально-ритмические занятия помогают детям научиться владеть своим телом, координацией движения, учат ориентации в пространстве, способствуют освоению элементов танцев.

Занятия по пластическому движению направлены на нравственное воспитание; эстетическое воспитание (воспитание чувства прекрасного); физическое воспитание (снятие телесно-двигательных зажимов через расслабление); психологическое воспитание (восприятие юмора, необидчивость; уверенность в себе; устойчивость психики ребёнка; развитие наблюдательности и умения преодолевать трудности).

Специфика театрального искусства, как искусства человековедения, где объектом изображения, а также исполнителем является сам человек, выходящий на прямое непосредственное общение с другим человеком, создаёт особые предпосылки для формирования с помощью этого искусства социально-активной творческой личности.

Изобразительная деятельность помогает в воспитании художественного вкуса, пробуждает интерес к изобразительному и декоративно-прикладному творчеству и помогает в овладении изобразительной грамотой и основами художественного ремесла; воспитывает человека, творчески относящегося к любому делу, а также развивает фантазию, образное мышление. Музыка для ребенка – мир радостных переживаний. Чтобы открыть перед ним дверь в этот мир, надо развивать у него способности, и, прежде всего, музыкальный слух и эмоциональную отзывчивость. Научить ребёнка выделять музыку из окружающих его звуков, шумов; определять характер музыки (веселая, радостная, спокойная или грустная). Дети учатся, как надо спеть различную по характеру песню, как двигаться в спокойном хороводе или в подвижной пляске. Складываются также и музыкальные интересы: оказывается предпочтение тому или другому виду деятельности, жанру музыки. У детей меняется структура голоса.

Развитие творческого голоса начинается рано, с пения слогов фонетической ритмики, попевок. Пение укрепляет голосовые связки, способствует увеличению диапазона голоса – от одного звука до полутора октав, обогащается эмоциональная и тембровая окраска голоса, улучшается дикция, дыхание. Голос поддаётся реабилитации легче, чем слух. Можно научить пользоваться голосом полностью неслышащего человека, но речь его будет интонационно бедной, не окрашенной эмоционально. На её выразительность, тембровое богатство благотворно влияет музыкальная речь, то есть пение. Овладение словесной речью в условиях специального обучения представляет длитель-

ный, очень сложный процесс. Большие затруднения вызывает усвоение лексического и грамматического значения слова.

На музыкальных занятиях активизируется познавательная и умственная деятельность.

Эстетическое воспитание в отрыве не может сформировать всесторонне развитую личность. Разностороннее развитие личности ребёнка обеспечивается благодаря тесной взаимосвязи эстетического воспитания с нравственным, умственным, физическим. Об этом следует помнить на всех этапах обучения и воспитания ребёнка.

Коллектив школы постоянно в поиске новых форм и методов работы. Каждый сотрудник старается внести свою лепту в воспитание и обучение детей, в формирование гармонически развитой личности.

Заканчивается первый год эксперимента, подведены итоги. Выявлены «плюсы» и «минусы» проведенной работы и внесены коррективы. Но уже первые результаты доказали, что работа очень нужная и важная и останавливаться нельзя. Сами дети с интересом включились в работу. Им нравится, они готовы к продолжению.

ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЩИХ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

БЕКЛЕНИЩЕВА О. В.

г. Ставрополь, Государственное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 36

Изменения, происходящие в обществе в последнее время, стремительны и кардинальны. Они не обходят стороной и школу, находящуюся в процессе реформирования, прямо или косвенно влияют на образовательный процесс, в том числе и на воспитание. Ранее воспитание рассматривалось как процесс, сопровождающий учение. Предпринимались попытки совсем вытеснить его из школы. Воспитание «растворяли» в учебной деятельности или о нём старались вообще не вспоминать. Даже в Законе Российской Федерации «Об образовании» проблеме воспитания уделено незначительное место.

Пришло время «собирать камни». Сегодня проявляются результаты невнимания к воспитанию. В нынешней ситуации, когда переоценка ценностей достигла своего «апогея», когда не утихают войны, когда наркотики из угрозы превратились в реальность, труднее всего

приходится ребёнку. Ведь с момента своего рождения он социально ориентирован на общество.

Несомненно, одной из задач школы является формирование у школьников социального опыта, готовности к новым демократическим отношениям в быстро меняющемся обществе. За время своего пребывания в школе им необходимо не только приобрести знания, но и освоить новые социальные роли, определённые правовые и нравственные нормы, ценности.

Для успешной социализации важен этап детства – фундамент социализации.

Ребёнок – мера всего, отправная исходная точка. Мы учим ребёнка, но почти никогда не учимся у него. И много теряем. Его надо воспринимать как благожелательный знак судьбы, как дар свыше. Ребёнок – само благопожелание. Его глаза чисты, его сердце чисто. И наше отношение к нему должно учитывать его природу и быть благопожелательным. Воспитание исходит, прежде всего, из желания ребёнка добра и счастья.

Личность ребёнка открыта и добру и злу, но силы добра в ней требуют раскрытия. Соединение личности с добром и составляет основную цель процесса воспитания.

Задача социализации подростка должна быть общегосударственной. Как только в нашем обществе будет возведена на пьедестал ценность каждой отдельной личности и уважение к ней, молодым людям не будет необходимости спрашивать, насколько нужен миру любой из них – это будет изначально понятно. Но даже если пока сложно это сделать в масштабе государства, можно осуществить это хотя бы в рамках отдельной семьи и школы.

Надо растить не «господина» и «слугу», а друга! Уважать достоинство ребёнка, дать ему с самого начала почувствовать себя значимым в семье и школе. И тогда он гораздо легче сможет адаптироваться в обществе. А родители и педагоги активно помогают ему в этом, создавая необходимые условия.

В нашей школе-интернате каждый ребёнок окружён вниманием, сочувствием и пониманием, здесь спокойно относятся к его неудачам, не наказывают, а помогают ему найти причину неудачи и самому изменить ситуацию. Это в свою очередь избавляет его от стрессовых ситуаций, не даёт развиться агрессивности и создаёт основу для доброжелательных отношений с окружающими. Эти дети всегда приходят на помощь товарищам.

При проведении внеклассных занятий, бесед, игр педагоги стараются учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Материал подбирают так, чтобы в содержание были включены факти-

ческий материал, речевые формы, умения, которые надо сформировать у детей. Так, при обучении детей сюжетно-ролевой игре «В поликлинике», «У врача», ребята сначала знакомятся со зданием, с назначением поликлиники и врачей-специалистов, работающих там. Учатся записываться на приём к врачу в регистратуре, вести диалог с врачами. А потом при обыгрывании ситуаций: вызов врача на дом, посещение врача (процедурного кабинета и т.д.), дети на практике применяют полученные знания и умения.

При обучении детей игре «Почта» учащиеся знакомятся с назначением почтового отделения, узнают, какие услуги оказывает почта населению, как заполнять бланки телеграмм, отправлять и получать посылки и бандероли, подписывать конверты, учатся вести диалог с оператором.

Все полученные впечатления учащиеся отражают в своих рисунках. А воспитатели чувствуют интерес ребят, их увлечённость, так как дети получили знания, необходимые для полноценной жизни и деятельности в обществе.

Вообще, в ходе игр решаются все задачи всестороннего воспитания личности ребёнка. «...Игра для детей – учёба, игра для них – труд, игра для них – серьёзная форма воспитания» - определила значение игры для детей Н. К. Крупская. Игры доставляют глухим или слабослышащим детям большое удовольствие, обогащая их в умственном, нравственном и эстетическом отношении.

Но сюжетно-ролевая игра появляется у них только в случае прямого обучения игровой деятельности. Тогда в их играх находит отражение всё больший круг впечатлений, сюжеты игр и игровые действия усложняются, от простого отображения предметных действий дети переходят к изображению взаимоотношений людей и их чувств, всё более существенную роль в играх выполняет речь, обогащается словарь детей, возникает потребность в общении, которая реализуется в ходе игры. А чтобы обучение игре было эффективным, необходимо создавать условия, которые благоприятно влияют на её развитие. И одно из условий – прекрасно оборудованная игровая комната, созданная администрацией и педагогами школы.

Много радости детям доставляет драматизация сказок. Обычно начинают с инсценирования русских народных сказок, где дети должны изображать своих персонажей и действовать от их имени. Сначала определяли характер животного. Какой он? Как реагирует на окружающий мир? Затем ребята пытались копировать позы и движения животных. Поначалу они просто «бухались» на колени и начинали ползать. Но я объясняла им, что животные на коленях не ходят, стало быть, опираться надо на стопу, тогда появится пластичность движе-

ний. Если животное сидит, то передние лапы ставит между коленок, а не с внешней их стороны; медведь ходит на полусогнутых лапах, потому что они у него полностью не выпрямляются и т.д.

Все эти подробности нужны ребёнку для того, чтобы раскрепоститься, уметь свободно общаться при публичном выступлении, управлять своим вниманием, сосредоточиваться на выполнении поставленной цели. Погружаясь в мир фантазий, ребёнок перестаёт замечать, что он стал объектом внимания.

Следует сказать, что любой самодеятельный спектакль, любой праздник, концерт, организованный самими ребятами с их участием, имеет огромное воспитательное значение. Самотворчество детей, его оценка сверстниками, учителями, воспитателями и родителями не может сравниться в этом деле с посещением какого-нибудь театра или другого представления, потому что самотворчество – это активное воспитание.

К сожалению, не все понимают и часто спрашивают, зачем это всё делается, ведь глухим ничего этого не надо. А объясняется это тем, что каждый ребёнок чувствует себя личностью, зная, что он является членом своего коллектива, что вместе с товарищами может совершать интересные дела, выражать своё мнение и отстаивать его, обращаться за помощью и оказывать её друзьям. В условиях коллективной деятельности у учащихся появляется рефлексия на собственное поведение, знание, формируется умение оценивать себя, воспитывается эмоциональная и волевая сферы личности.

И ещё очень важно для глухих, чтобы они не только друг с другом общались, но и в обычном мире не «потерялись». Не владея грамотной речью, не понимая содержания книг, газет, не зная смысла даже простых слов, они остаются беспомощными в жизни. Грамотная родная речь и грамматика в том числе – результат любви к чтению. Это в большей мере касается глухих. Чтение для глухого – пожалуй, основной способ его грамотности. Поэтому педагоги в школе-интернате стараются привить детям любовь к чтению. Для этого организовываются экскурсии в школьную и городскую библиотеки. Там ребята учатся заполнять формуляр читателя, выбирать книги по разделам, участвуют в инсценировках по сказкам и др. Сначала дети выбирали сказки с красочными картинками, где обычно мало слов, а потом стали просить книги с картинками и текстом познавательного характера, теперь же они читают детские газеты и журналы. Но словарная работа ведётся с детьми постоянно, как на занятиях, так и во внеурочное время. Всё это тоже способствует успешной социализации глухих и слабослышащих детей в обществе.

КАКИЕ ВЫ МАМЫ И ПАПЫ

БЕКЛЕНИЩЕВА О. В.

г. Ставрополь, Государственное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 36

Процесс воспитания и обучения глухих или слабослышащих детей длительный, трудный, требующий активного участия в нём родителей и помощи специалистов. Доля участия родителей в процессе абилитации или реабилитации детей зависит от условий воспитания и от типа отношений родителей с детьми. По мнению автора методического пособия «Всегда вместе» Эмилии Ивановны Леонгард отношения родителей и детей делятся на IV типа.

I тип отношений выражается во вседозволенности, в потакании капризам детей, следствием чего становится их избалованность – один из главных врагов каждого ребёнка, но для детей с какими-либо физическими ограничениями она опасна особенно. Для того чтобы дети с нарушением слуха были готовы к жизни в нашем обществе, они должны уметь преодолевать трудности. А избалованные дети делать этого не могут, так как всё желаемое получают без усилий, слова «нет, нельзя» для них не существуют. Главный «рычаг» их воздействия на окружающих – это агрессия: слёзы, крик, истерика, драка. Избалованные дети участвуют только в той деятельности и в тех играх, в которых результат достигается без напряжения – когда не нужно задумываться, не требуется осуществлять выбор, то есть когда всё легко.

Если родители вовремя не спохватываются и не меняют стиль своего поведения, то уровень психического (в том числе и речевого) развития избалованных детей значительно ниже их возможностей.

Приходя в детский сад, эти дети попадают в стрессовое состояние, так как другие дети им не потакают и на их истерики не реагируют. В своих неудачах избалованные дети винят других – воспитателей или товарищей.

II тип отношений к детям проявляется в авторитарности. Он характеризуется жёсткой регламентацией поведения детей. Каждый поступок ребёнка совершается только по воле взрослых, чаще – матери.

Такие родители ставят своей целью обучение ребёнка только в массовой общеобразовательной школе и обязательное получение высшего образования – любой ценой. Они превращают своих двух-трёх летних детей в «учеников», проводящих большую часть времени за столом со сложенными по-школьному ручками. Занятия представ-

ляют собой тренаж, зубрёжку и проводятся часами с небольшими перерывами. Многие дети перестают спать днём уже с трёх-четырёх лет, а на прогулку им отводится минимальное время. Родители добиваются слепого подчинения ребёнка своей воле строгостью, угрозами и наказаниями, даже физическими.

Такие дети стремятся быть лучше, умнее, образованнее всех. У них воспитывается высокомерное отношение к окружающим, они не помогают товарищам ни в детском саду, ни в школе. У этих детей воспитывается, «выращивается» стойкий комплекс – страх ошибки, так как за ошибку или плохую отметку следует наказание.

III тип отношений проявляется в безразличии родителей к развитию своих детей. Для них главное – удовлетворение биологических потребностей детей. А вопросами воспитания и развития их детей должно заниматься государство.

IV тип отношений – это отношения родителей с детьми, где присущи доверие, уважение, доброта. В этих семьях детям предоставляется разумная свобода поведения, исключая грубость, наглость, неуважительное отношение к другим людям. У детей воспитывается внимательное и заботливое отношение сначала к самым близким людям, затем к знакомым и незнакомым, случайно встречающимся в жизни. Наказания за проступки не унижают ребёнка и не вызывают у него озлобления. Обучение детей происходит при выполнении интересных и разнообразных дел вместе с взрослыми и другими детьми. Родители стараются придумывать новые ситуации и игры, в которых дети самостоятельно ищут решение «трудных проблем», проявляют фантазию и т.д. В этих семьях и дети, и взрослые являются друзьями, партнёрами, заинтересованными друг в друге и в жизни вообще.

Только при таких взаимоотношениях родителей и детей происходит реабилитация самих родителей, а детям обеспечивается нормальная детская жизнь. Именно эта нормальная жизнь и является главным условием интеграции глухих и слабослышащих детей в общество, начиная с дошкольного возраста.

Следует помнить, что неслышащие малыши – совершенно обычные дети. Они также любят бегать, играть, танцевать, веселиться и шалить, экспериментируют с разными предметами, строят, лепят и рисуют. Но очень часто им не с кем играть, поскольку слышащие дети не могут понять их, объяснить правила игры, рассказать истории. Со временем дети научатся общению в своём глухом кругу с помощью жестовой речи, но это может привести к ещё большей изоляции от мира слышащих.

Первыми проводниками в большой мир становятся родители. От взаимоотношений с родными зависит, насколько адекватным будет

взаимоотношение ребёнка с окружающей средой. Воспитание и полноценное развитие такого малыша требует больших усилий, терпения, настойчивости, но старания не пройдут напрасно и принесут свои плоды.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ГЛУХИХ ДЕТЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ СОГЛАСОВАНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО И ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В РОДЕ И ЧИСЛЕ

ПЕТРОВА И. М.

г. Ставрополь, Государственное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 36

Грамматика – это наука о строе языка. Изучение этой науки должно сделать человека грамотным, однако, между знанием правил и грамотностью прямой связи нет. Есть люди, которые пишут грамотно, не зная правил. Другие, зная правила грамматики, пишут безграмотно. И только третьим, правила помогают быть грамотными: мысленно такие люди регулируют процесс письма, вспоминая правило, соответствующее конкретному случаю.

Глухие и слабослышащие дети, как и их слышащие сверстники, в школе начинают изучать курс грамматики родного языка: фонетику, морфологию, синтаксис. К этому времени неслышащие школьники должны иметь достаточно обширный словарный запас и уметь пользоваться связной речью, а не только отдельными словами. Также важно, чтобы общение и обучение происходило в условиях какой-либо продуктивной деятельности: лепки, рисования, аппликации или игры. Только так дети понимают речь, сопровождающую эту деятельность в любой форме – как устной, так и письменной и их не вводит в замешательство встреча с разными формами одного и того же слова.

Хочу поделиться опытом работы с глухими школьниками над согласованием существительного и прилагательного в роде и числе.

На уроке по развитию речи в первом классе договариваемся с детьми делать коллективную аппликацию (красивую картинку) «Ваза с фруктами». Предварительно беседовали о натюрморте по репродукциям с картин художников.

Все вместе обсудили, какого цвета бумагу взять для фона, для фруктов, выбрали подходящую к фону по цвету бумагу для вазы. Я обращаюсь к детям: «Вот такая будет ваза желта...». И дети повторя-

ют сопряженно и затем самостоятельно: «Ваза желтая, высокая, круглая...», затем начинается процесс вырезывания вазы из бумаги, сложенной вдвое, то есть закрепляется умение вырезать симметричные предметы.

Фрукты дети могут вырезать из цветной бумаги, могут выбрать из общей кучки готовые формы из белой бумаги и раскрасить красками. Речь учителя и детей о том, что получается: «Банан желтый, длинный, яблоко круглое, красное, груша большая оранжевая, сливы синие маленькие, ананас большой зеленый и т. д.»

Рассмотрев плоды деятельности детей и еще поговорив о них, я откладываю аппликацию до следующего урока.

На следующем уроке дети располагают «фрукты в вазе», проявляют творческую активность, самостоятельно создают композицию в аппликации, дополняя основные изображения подходящими деталями.

Заново осматривая картину, мы вместе рассказываем о том, что получилось (что-то говорит ученик, а что-то говорю я): «На столе стоит высокая круглая желтая ваза. В вазе фрукты: длинный банан лежит внизу (на дне вазы), справа одна большая оранжевая сладкая груша, рядом с грушей яблоко красное круглое. На самом верху шесть слив. Сливы синие, овальные, маленькие». По ходу разговора записываем текст. Текст пишут сами дети (я выслушиваю то, что ребенок собирается писать, и предупреждаю появление у него ошибок). Текст помещается около картинки или под ней.

На третьем уроке дети рассматривают аппликацию, читают текст и я выясняю: где находится ваза? Кто положил фрукты в вазу? Где купили фрукты? Зачем нужны эти фрукты? В соответствии с фантазией детей дополняется записанный ранее текст.

Нужны ли какие-то толкования смысла каждой новой формы слова? Описанная мною ситуация свидетельствует, что в процессе продуктивной деятельности дети хорошо понимают смысл сопровождающей речи в целом и составляющей речи ее элементов – словосочетаний и отдельных слов, интуитивно и ситуативно ориентируясь на них основу или корень. Толкований быть не должно. Я описала разнообразную деятельность детей на уроках развития речи, где сама выступала партнером и старалась постепенно и естественно расширить их языковое пространство. Но восприятие речи еще не значит владение ею. Поэтому особой задачей педагогов и родителей является такая организация жизни детей, которая побуждает их пользоваться речью во всей ее сложности. Нельзя довольствоваться примитивными высказываниями детей тогда, когда они уже могут употреблять более сложные грамматические формы.

Обучение неслышащих детей грамматике определяется следующим образом: «В начальных классах не может изучаться систематический, хотя бы и элементарный курс грамматики, здесь усваиваются лишь некоторые элементы знаний по грамматике, при этом такие элементы, которые имеют значение для общего развития, для практики речи, в частности для орфографической грамотности».

Путь, по которому идут глухие дети, овладевая речью в процессе специального школьного обучения, при многих общих точках соприкосновения с аналогичным процессом у слышащего школьника, имеет и коренное отличие. Оно заключается в том, что мы (учителя) должны вносить в процесс овладения речью элементы сознательности с первых шагов их обучения. Дети преднамеренно выбирают должную грамматическую форму, так как в результате речевого опыта, формируется навык её правильного употребления.

Систематизация грамматических знаний должна сопровождаться различного рода упражнениями. «Заучивание грамматики есть такая же нелепость, как заучивание логики или арифметики», – писал К. Д. Ушинский. В этом образном сравнении отражена психологическая сущность овладения речью. Такой подход к грамматике нелеп. Когда речь идёт об учащих массовой школы, то он неприемлем и в отношении глухих детей.

Не следует требовать от детей дословного заучивания грамматических определений. Если они готовы к тому, чтобы самостоятельно на основе анализа сделать вывод, то в нём и выразиться содержание грамматического определения.

Изучение грамматики нельзя сводить к изучению учебника. Материал, содержащийся в учебнике, должен быть использован для самостоятельной работы учащихся, для закрепления навыков, приобретённых в процессе систематической работы над грамматическими формами на всех общеобразовательных уроках и во внеклассное время.

Предлагаю рассмотреть урок письма в первом классе. Также он называется уроком первоначальных грамматических обобщений. Дети уже должны активно пользоваться самостоятельно хотя бы ограниченным количеством словосочетаний существительных с прилагательными, пусть и с аграмматизмами (маленький ёжик, хитрая лиса, жёлтое платье и т.д.). Ведь ученикам предстоит анализировать разнообразные высказывания, а для этого нужно иметь материал, в данном случае – целостное словосочетание.

В первый период работы все слова используются в именительном падеже. В верхней части доски учитель пишет слова, относящиеся к одной и той же тематической группе, и связанное с ними одно общее слово (прилагательное), которое почему-то меняет свой облик в

соседстве с разными словами этой группы! Каждое прилагательное должно быть представлено в четырёх формах – в женском, мужском, среднем роде единственного числа и во множественном числе (например, вкусный, вкусная, вкусное, вкусные).

Хлеб вкусный, конфета вкусная, яблоко вкусное, пирожки вкусные. Все дети читают словосочетания по очереди вслух, а учитель следит за чёткостью произнесения окончаний слов, чтобы дети не «съедали» их. Затем учитель предлагает придумать новые прилагательные к каждому существительному и если ребёнок ошибается в родовом окончании, то надо начать прочитывать вновь: конфета вкусная, конфета сладкая, конфета круглая, конфета маленькая и т.д. Это задание интересно детям – они подбирают слова, сопоставляя окончания парных прилагательных и обсуждая варианты все вместе.

Затем, как обычно, дети проявляют своё понимание каждой ситуации, договариваясь, кто что будет рисовать. Завершив работу, участники обсуждают её результаты, сравнивая рисунки и используя в речи главные словосочетания: тут конфета маленькая, а тут яблоко маленькое; у меня получился хлеб круглый, а у Кирилла яблоко круглое.

Каждый раз ученики объясняют, почему они выбрали именно эту форму. Понятно, что на данном этапе они ориентируются не на существительное, а на форму прилагательного в предыдущем словосочетании. Учитель не навязывает детям своих объяснений.

Литература

1. Леонгард, Э. И. Методические материалы по обучению детей с нарушением слуха по методу Леонгард [Текст] / Э. И. Леонгард. – М. : Саранск, 2004.
2. Основы специального обучения слабослышащих детей [Текст] / под ред. Р. М. Боскис. – М. : «Просвещение», 1968.

ОБУЧЕНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

СЕРКО Т. А.

г. Ставрополь, Государственное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 36

Игра – ведущая деятельность детей. Ребенку необходима игра, она способствует удовлетворению его интересов и социальных по-

требностей. Возникнув в раннем детстве на основе подражания и манипулятивных действий с предметами, игра становится для ребенка формой активного отражения окружающей его жизни, одним из доступных для ребенка видов деятельности. Хочется отметить, что в любом возрасте дети любят играть, и в игре они познают мир.

Игра, как и всякая другая человеческая деятельность, имеет общественный характер, она осуществляется по средствам комплексных действий, в которые включается речь. Воспроизводя в действиях и речи жизнь взрослых людей, ребенок эмоционально отзывается на нее, он оперирует полученными знаниями, уточняет и обогащает их. Игра – один из наиболее доступных видов деятельности для всех детей, при этом она способствует развитию нравственных и познавательных интересов, не составляют исключения и дети с нарушениями слуха. Но игры детей с нарушениями слуха намного беднее, чем игры слышащих сверстников. Они испытывают трудности в приспособлении к окружающему, усвоению общественных норм поведения, овладении навыками общения. Это связано с тем, что восприятие мира детьми с нарушениями слуха осуществляется в условиях ограниченного речевого общения, при минимальной познавательной роли речи. Ребенок в игре пытается словом выразить свои мысли и чувства, поэтому между речью и игрой существует двусторонняя связь. С одной стороны, речь развивается и активизируется в игре, а с другой стороны, сама игра развивается под влиянием сформированности речи. Определяющим условием в формировании развития речи у детей с нарушениями слуха является организация живого общения взрослых с детьми и детей между собой в процессе деятельности. Для этого используются разные формы и методы обучения. Одной из таких форм обучения является сюжетно-ролевая игра.

Дети с нарушениями слуха весьма ограничены в творческом воображении, поэтому могут только копировать внешние особенности, однообразно механически повторять игровые действия, использовать один и тот же словарь и одни и те же роли. Задача педагога состоит в том, чтобы научить детей играть и побуждать их к речевой деятельности. Способствуя активизации игровой и речевой деятельности, педагог должен умело помогать детям, не навязывая им своих решений, но вместе с тем обогащать их жизнь впечатлениями и личным опытом.

При обучении сюжетной игре, помимо выполнения механических действий, педагогом создаются такие ситуации, с помощью которых можно обогатить их знания, речевой запас и расширять значения слов. В сюжетной игре большое значение уделяется диалогической речи. Дети с нарушениями слуха затрудняются самостоятельно вести диалоги, поэтому при обучении диалогической речи педагог от-

бирает речевой материал, который будет использоваться в игре. Это различного рода вопросы, поручения и повторения, при этом используется сопряженно-отраженное проговаривание речевого материала как с педагогом, так и с товарищами. Например, «Миша, говори вместе с Катей», «Ребята, говорите вместе с Кириллом». Также можно направлять детей друг к другу с просьбами: «..., попроси у Любы», «... повтори, что сказала Катя». Побуждая детей к повторению высказываний и просьб, вопросов, объяснений и направляя детей на сопряженное проговаривание, таким образом, педагог способствует развитию диалогической речи.

Немаловажное значение в сюжетной игре имеет участие педагога в качестве одного из действующих лиц. Педагог может поочередно выступать во всех основных ролях и показать возможности каждой роли.

Обучение детей сюжетной игре проводится поэтапно, последовательно и постепенно усложняясь. Приведу в качестве примера, как мы обучали детей во втором классе сюжетной игре «Библиотека».

Цель занятий была: научить ребят в ходе игры ориентироваться в библиотечной обстановке, уметь различать книги по тематике; развивать познавательную и речевую деятельность детей, побуждать к развертыванию диалогов, пополнять словарный запас детей; закреплять у детей представления о труде людей и результате их работы; воспитывать бережное отношение к книгам, аккуратное обращение с ними.

На первом этапе обучения была проведена экскурсия в школьную библиотеку. В библиотеке ребята отметили, что там есть много книг, книги стоят на полках аккуратно. Библиотекарь показала детям книги для учителей и воспитателей, учебники, детские книги, журналы. Ребята наблюдали за работой библиотекаря, за общением его с читателями, за тем, как заполняется формуляр читателя. Таким образом, у ребят в их словаре появились новые слова: библиотекарь, читатель, формуляр читателя.

На занятии изо-деятельности выполнили рисунки «Школьная библиотека», организовали выставку рисунков, каждый рассказал о своем рисунке, опираясь на тот словарь, который узнали во время экскурсии.

Следующим этапом была беседа по картине «Школьная библиотека». Дети отвечали на вопросы, опираясь на записи в дневниках наблюдений, свои рисунки и словарь.

В дидактических играх закрепили знания о сказках: «Узнай из какой сказки» (по короткому тексту дети узнавали сказку и ее персо-

нажей), «Расскажи и покажи» (по картинкам дети рассказывали про сказки).

В библиотеке организовали ремонт книг. Дети с удовольствием аккуратно подклеивали страницы, обложки. В словаре у ребят появились новые слова «страница» и «обложка».

Повторная экскурсия была проведена в детскую краевую библиотеку. Там увидели, что книги выставлены на полках по тематике, чтобы легче было найти нужную книгу, отмечается, что у каждой книги есть название и автор. Познакомились с читальным залом, его назначением. Узнали, что в библиотеке есть «игротека», где дети могут поиграть в настольные игры, посмотреть любимые мультфильмы. В ходе экскурсии дети принимали активное участие, они показали свои знания при общении со взрослыми, дополнили свой словарный запас новыми словами. Все новые слова и словосочетания были записаны в словари.

После этого была проведена сюжетно-ролевая «Библиотека». В классе подготовили атрибуты к игре, разложили книги по тематике. В игре роль библиотекаря взяла на себя педагог, задавая вопрос детям: «А ты кем будешь?» – выясняла какую роль берут на себя дети: «Я буду читателем». Библиотекарь задавала вопросы детям: «Вы любите читать книги?», «Миша, какие книги ты любишь читать?», «Спроси, что любит читать Кирилл». В начале игры библиотекарь предлагает читателям заполнить формуляры самостоятельно.

Библиотекарь обращалась к детям с вопросами: «Какую книжку ты хочешь взять? Как называется книга? Кто автор?», побуждая детей к мыслительной деятельности, речевому общению, стимулируя возникновение диалогов. Дети обращались друг к другу с вопросами: «Какую книгу ты взял?», «Что ты читаешь?». Если дети затруднялись с ответом или не понимали вопроса, просили повторить: «Повтори, пожалуйста, я не понял». Педагог направляла речь детей друг к другу, предлагая говорить сопряженно, для того чтобы был понят вопрос или ответ. На протяжении всего занятия использовались таблички с новыми словами и словосочетаниями. Для тех детей, которые затруднялись ответить, давалась подсказка на доске в форме выбора. На протяжении всего занятия педагог обращала внимание детей на правильность речи, путем неоднократного повторения, предлагая детям помочь затрудняющемуся товарищу: «Ксюша, повтори, Женя не понял».

Оживление в игру внес приход младших ребят в «библиотеку». Детям было предложено рассказать что-нибудь интересное младшим товарищам. Ребята по очереди рассказывали знакомые сказки, обращаясь друг к другу с вопросом: «А что ты хочешь рассказать ребятам?». После библиотекарь предлагает вспомнить, что в детской биб-

лиотеке есть игротека, о ее предназначении. «У нас тоже есть игротека, где можно поиграть и почитать». Ребята играют с младшими, читают им книжки.

В итоге занятия педагог уточняет у детей: «Вам понравилась наша библиотека?», «Кем вы сегодня были?», еще раз закрепляется словарь по теме.

Таким образом, в ходе игры у детей была высокая активность, закрепились знания о библиотеке, повысилась речевая активность и потребность в общении.

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВЬЮ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

СМИРНОВА Ю. В.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное
учреждение гимназия № 10

В проекте национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в ряду ключевых направлений развития общего образования выделяется обеспечение здоровья школьников. «Именно в школьный период, – отмечается в документе, – формируется здоровье человека на всю последующую жизнь. Многое здесь зависит от семейного воспитания, но учитывая, что дети проводят в школе значительную часть дня, заниматься их здоровьем должны в том числе и педагоги». Совершенно очевидно, что здесь предполагается педагогический аспект обеспечения здоровья школьников. Например, речь может идти о формировании у учащихся общеобразовательной школы ценностного отношения к здоровью.

Ценностное отношение как личностный результат образовательной деятельности учащихся выбрано неслучайно. Сопоставление различных компонентов структуры личности (познавательный интерес, мотив) позволяет утверждать, что именно в ценностном отношении проявляется единство знаний, представлений, убеждений, эмоций, ценностных ориентаций и действий учащихся. По мнению ряда исследователей, среди которых Г. Е. Залесский, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов, именно отношение как элемент сознания личности является одним из основополагающих для изучения структуры сознания и поведения человека.

Анализ публикаций показывает, что в педагогике сложилось достаточно много подходов к определению понятия «ценностное от-

ношение». Как этап развития ценностных ориентаций личности определяют ценностное отношение Т. В. Бондарчук и А. В. Кирьякова [1]. М. Г. Казакина рассматривает ценностное отношение в аспекте ценностного личностного образования [2]. Подобной трактовки придерживается и Т. Н. Мальковская, определяя ценностное отношение как аспект личностной направленности [3]. Н. Е. Щуркова склонна интерпретировать ценностное отношение через позицию личности по отношению к миру [4].

В своей работе мы склонны опираться на определение ценностного отношения, предложенного Н. Е. Щурковой. «Ценностное отношение, – по ее мнению, – это устойчивая избирательная предпочтительная связь субъекта с объектом окружающего мира, когда этот объект, выступая во всем своем социальном значении, приобретает для субъекта личностный смысл, расценивается как нечто значимое для жизни общества и отдельного человека» [5].

В научной литературе имеется большое разнообразие точек зрения относительно понимания термина «здоровье»: Н. А. Амосов, Г. Гегель описывают здоровье с анатомо-физиологической стороны; А. Маслоу, Б. Н. Чумаков рассматривают социальное и психическое здоровье; Е. Г. Жук, Ю. П. Лисицын, А. Я. Иванюшкин определяют здоровье интегрировано, с учетом биологической, психологической и социальной составляющих. Обобщенное определение представлено в 1948 году Всемирной Организацией Здравоохранения: «здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов».

Учитывая сущностные особенности здоровья как ценности, в нашей статье под ценностным отношением учащихся к здоровью будем понимать целостное личностное образование, которое характеризуется осознанными представлениями о ценности здоровья, проявлением ответственного отношения к своему здоровью, осуществлением деятельности в соответствии с представлениями о здоровье как общечеловеческой ценности.

В качестве основных характеристик ценностного отношения учащихся к здоровью целесообразно выделить: осознание здоровья как общечеловеческой ценности; теоретические представления и способы деятельности по укреплению организма и ведению здорового образа жизни; проявление ценностного отношения к здоровью в поведении и общении.

Формирование ценностного отношения к здоровью является важным фактором развития у учащихся культуры здоровья. В процессе формирования ценностного отношения учащихся к здоровью необ-

ходимо использовать различный арсенал педагогических средств, обладающих соответствующим потенциалом. Речь может идти о применении в педагогической работе игровых, тренинговых, художественно-поэтических и других форм работы с учащимися. В любом случае такие формы работы требуют от учащихся активного участия в совместной деятельности и способствуют более эффективному усвоению получаемой информации.

Литература

1. Кирьякова, А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей [Текст] : монография / А. В. Кирьякова. – Оренбург: [б.и.], 1996. – 188 с.
2. Казакина, М. Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе [Текст] : учеб. пособие к спецкурсу / М. Г. Казакина. – Л. : Ленинград. гос. пед. ин-т, 1989. – 85 с.
3. Мальковская, Т. Н. Теоретические основы исследования ценностных ориентаций и интересов школьников [Текст] / Т. Н. Мальковская // Ценностные ориентации и познавательные интересы школьников : сб. научн. тр. – М. : НИИОП, 1983. – С. 8-19.
4. Щуркова, Н. Е. Практикум по педагогической технологии [Текст] / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое сообщество России, 1998. – 250 с.
5. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии [Текст] / под ред. Н. Е. Щурковой. – М. : Новая школа, 1998. – 208 с.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Абрамова И. О. 304
Авдеева Г. Ф. 142
Алексеева Е. Д. 74, 203
Андрощук О. С. 125
Антипина Г. С. 146
Афонькина Ю. А. 228

Б

Базолина Н. Н. 308
Баранова Г. А. 78
Батогалсанова Б. Д. 47
Бекленищева О. В. 311, 315
Белотелова Т. Э. 228
Бельский В. М. 91
Бердникова И. А. 192
Бикетова М. В. 146
Борисова О. Е. 228
Бударина А. О. 173

В

Валеева И. М. 253
Васильева Ю. В. 149
Веревкин М. С. 21
Вихорева О. А. 234

Г

Горскин Б. Б. 178

Д

Дубровина Н. И. 258
Дьяченко М. Г. 130, 154

Е

Ершова И. А. 173

Ж

Желтухина Л. Н. 260

И

Ильина Л. Е. 182
Ильясов Д. Ф. 67
Ильясова О. А. 70
Иус В. М. 116

К

Кирьенко Г. А. 266
Корнилова Л. В. 86
Королева Е. А. 276
Костюкова Л. П. 121
Костюкова Т. П. 121
Костюченкова О. Е. 42
Кузнецова А. Я. 184

Л

Ларина Е. Н. 35

М

Максимова С. А. 109
Маркевич И. Д. 56
Михайлова Э. У. 281
Мокиенко Е. Н. 142
Морозкова Н. А. 134
Москвина Л. А. 67
Москвина С. Ф. 67
Мочнева Л. В. 134

Н

Новосад Н. А. 283

О

Омельченко Е. М. 285

П

Панюшина Л. П. 138
Параньян М. А. 287
Петрова И. М. 317
Пидручная С. Н. 292

Писаревская М. А. 188
Пленова Т. Ф. 28
Попова Н. В. 218
Поснова А. А. 294
Пяткова В. М. 240

Р

Рассовецкая С. И. 246
Рева М. В. 308
Рейслер Л. А. 211
Романова Л. Ю. 251
Рубина Л. Я. 221
Ряписов Н. А. 3
Ряписова А. Г. 14

С

Сатаева Л. Ш. 182
Севрюкова А. А. 61
Серко Т. А. 320
Смирнова Е. А. 251
Смирнова Ю. В. 324
Сомихин С. В. 298
Старова Н. М. 94

Т

Тазеева Л. З. 157
Тушева Е. С. 178

У

Уразманова Ф. Н. 162

Ф

Федоров А. Ф. 10

Х

Хасанова Р. Г. 167
Хуснутдинова Л. Х. 270

Ц

Цыварева М. А. 101

Ш

Шадыева Г. Р. 302
Шварцман М. М. 82
Шеломенцева И. И. 215
Шувалова Е. Е. 101

Щ

Щербинина О. В. 62

Ю

Юганкина И. А. 146

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБРАМОВА И. О., учитель истории Государственного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 36, г. Ставрополь.

АВДЕЕВА Г. Ф., канд. пед. наук, директор Омского педагогического колледжа № 1, г. Омск.

АЛЕКСЕЕВА Е. Д., канд. пед. наук, ассистент кафедры общенаучных дисциплин Филиала Уфимского государственного нефтяного технического университета, г. Салават Республики Башкортостан.

АЛЕКСЕЕВА Е. Д., канд. пед. наук, ассистент кафедры общенаучных дисциплин Филиала Уфимского государственного нефтяного технического университета, г. Салават Республики Башкортостан.

АНДРОЩУК О. С., учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 3, г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО.

АНТИПИНА Г. С., учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 61, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

АФОНЬКИНА Ю. А., канд. психол. наук, зав. кафедрой психологии и коррекционной педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

БАЗОЛИНА Н. Н., сотрудник Государственного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 36, г. Ставрополь.

БАРАНОВА Г. А., канд. пед. наук, доцент Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области, г. Тула.

БАТОГАЛСАНОВА Б. Д., зав. кафедрой менеджмента Агинского окружного института повышения квалификации работников социальной сферы, п. Агинский Бурятского АО.

БЕКЛЕНИЦЕВА О. В., воспитатель Государственного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 36, г. Ставрополь.

БЕЛОТЕЛОВА Т. Э., педагог-психолог Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 135, г. Мурманск.

БЕЛЬСКИЙ В. М., ст. преподаватель кафедры поискового авиарейно-спасательного обеспечения гражданской авиации Ульяновского высшего авиационного училища гражданской авиации, г. Ульяновск.

БЕРДНИКОВА И. А., ассистент кафедры английского языка Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

БИКЕТОВА М. В., учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 61, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

БОРИСОВА О. Е., педагог-психолог Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 135, г. Мурманск.

БУДАРИНА А. О., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания первого иностранного языка факультета лингвистики и межкультурной коммуникации Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

ВАЛЕЕВА И. М., учитель математики Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Кунашакского района Челябинской обл.

ВАСИЛЬЕВА Ю. В., учитель русского языка и литературы Государственного образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 25, г. Москва.

ВЕРЕВКИН М. С., аспирант Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

ВИХОРЕВА О. А., канд. пед. наук, доцент кафедры социальной работы Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ГОРСКИХ Б. Б., канд. пед. наук, доцент кафедры олигофренопедагогики, декан факультета переподготовки специалистов по дефектологии Московского государственного педагогического университета им. М. А. Шолохова, г. Москва.

ДУБРОВИНА Н. И., доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

ДЬЯЧЕНКО М. Г., воспитатель Государственного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 36, г. Ставрополь.

ЕРШОВА И. А., канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка факультета лингвистики и межкультурной коммуникации Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

ЖЕЛТУХИНА Л. Н., специалист по научно-методической работе кафедры педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

ИЛЬИНА Л. Е., канд. пед. наук, доцент кафедры романской филологии и методики преподавания французского языка Оренбургского государственного университета, г. Оренбург.

ИЛЬЯСОВ Д. Ф., докт. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ИЛЬЯСОВА О. А., канд. пед. наук, руководитель Центра инновационных проектов Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ИУС В. М., зам. директора по научно-методической работе и информационным технологиям Челябинского монтажного колледжа, г. Челябинск.

КИРЬЕНКО Г. А., учитель биологии Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 3, г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО.

КОРНИЛОВА Л. В., ст. преподаватель кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОРОЛЕВА Е. А., Почетный работник общего образования РФ, учитель математики Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 3, г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО.

КОСТЮКОВА Л. П., канд. техн. наук, доцент кафедры технической кибернетики Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа.

КОСТЮКОВА Т. П., докт. техн. наук, профессор кафедры экономической информатики Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа.

КОСТЮЧЕНКОВА О. Е., канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КУЗНЕЦОВА А. Я., канд. пед. наук, профессор РАЕ, Заслуженный работник науки и образования, профессор Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

ЛАРИНА Е. Н., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Оренбургского государственного аграрного университета, г. Оренбург.

МАКСИМОВА С. А., зам. директора по научно-методической работе Чебоксарского техникума технологий питания и коммерции, г. Чебоксары.

МАРКЕВИЧ И. Д., канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

МИХАЙЛОВА Э. У., учитель английского языка Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Кунашакского района Челябинской обл.

МОКИНЕНКО Е. Н., канд. пед. наук, зам. директора по научно-методической работе Омского педагогического колледжа № 1, г. Омск.

МОРОЗКОВА Н. А., преподаватель математики Технологического колледжа сервиса Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

МОСКВИНА Л. А., Заслуженный учитель РФ, канд. пед. наук, директор Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 58 «Жемчужинка», г. Озерск Челябинской обл.

МОСКВИНА С. Ф., зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 58 «Жемчужинка», г. Озерск Челябинской обл.

МОЧНЕВА Л. В., преподаватель информатики Технологического колледжа сервиса Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

НОВОСАД Н. А., учитель математики Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 3, г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО.

ОМЕЛЬЧЕНКО Е. М., ст. преподаватель Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

ПАНИЮШИНА Л. П., Почетный работник начального профессионального образования РФ, преподаватель общественных дисциплин Профессионального училища № 2, г. Иркутск.

ПАРАНЬЯН М. А., Почетный работник общего образования РФ, учитель биологии Муниципального общеобразовательного учре-

ждения средняя общеобразовательная школа № 3, г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО.

ПЕТРОВА И. М., учитель начальных классов Государственного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 36, г. Ставрополь.

ПИДРУЧНАЯ С. Н., аспирант, педагог-психолог Московского государственного педагогического университета им. М. А. Шолохова, г. Москва.

ПИСАРЕВСКАЯ М. А., канд. пед. наук, доцент кафедры социально-гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин Новороссийского филиала Пятигорского государственного лингвистического университета, г. Новороссийск.

ПЛЕНОВА Т. Ф., учитель физики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.

ПОПОВА Н. В., ст. преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин международного факультета Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

ПОСНОВА А. А., учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 3, г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО.

ПЯТКОВА В. М., методист, преподаватель методики русского языка Читинского педагогического колледжа, г. Чита.

РАССОВЕЦКАЯ С. И., сотрудник Муниципального общеобразовательного учреждения Тарутинская средняя общеобразовательная школа Чесменского района Челябинской обл.

РЕВА М. В., сотрудник Государственного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 36, г. Ставрополь.

РЕЙСЛЕР Л. А., аспирант Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

РОМАНОВА Л. Ю., учитель начальных классов Государственного образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 25, г. Москва.

РУБИНА Л. Я., докт. философ. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы, зав. кафедрой социологии, директор Института фундаментального социально-гуманитарного образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

РЯПИСОВ Н. А., докт. эконом. наук, канд. пед. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, проректор по учебной работе Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

РЯПИСОВА А. Г., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

САТАЕВА Л. Ш., студент Оренбургского государственного университета, г. Оренбург.

СЕВРЮКОВА А. А., зам. директора по научно-методической работе Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 107, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СЕРКО Т. А., воспитатель Государственного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат № 36, г. Ставрополь.

СМИРНОВА Е. А., учитель технологии Государственного образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 25, г. Москва.

СМИРНОВА Ю. В., директор Муниципального общеобразовательного учреждения гимназия № 10, г. Челябинск.

СОМИХИН С. В., учитель технологии Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 3, г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого АО.

СТАРОВА Н. М., зав. научно-методическим центром Челябинского монтажного колледжа г. Челябинск.

ТАЗЕЕВА Л. З., учитель английского языка, руководитель методсовета Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Кунашакского района Челябинской обл.

ТУШЕВА Е. С., канд. пед. наук, доцент кафедры олигофренопедагогики, зам. декана факультета переподготовки специалистов по дефектологии Московского государственного педагогического университета им. М. А. Шолохова, г. Москва.

УРАЗМАНОВА Ф. Н., директор Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 43, г. Магнитогорск.

ФЕДОРОВ А. Ф., доцент кафедры общей психологии и акмеологии Ковровской государственной технологической академии им. В. А. Девятова, г. Ковров Владимирской обл.

ХАСАНОВА Р. Г., зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Кунашакского района Челябинской обл.

ХУСНУТДИНОВА Л. Х., учитель технологии Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Кунашакского района Челябинской обл.

ЦЫВАРЕВА М. А., ст. преподаватель кафедры методик начального обучения Поморского государственного университета им. М. В. Ломоносова, г. Архангельск.

ШАДЫЕВА Г. Р., учитель географии Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Кунашакского района Челябинской обл.

ШВАРЦМАН М. М., канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры общенаучных дисциплин Филиала Морской государственной академии им. адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Ростов-на-Дону.

ШЕЛОМЕНЦЕВА И. И., ст. преподаватель кафедры «Финансы и кредит» Южно-Уральского профессионального института, г. Челябинск.

ШУВАЛОВА Е. Е., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой методик начального обучения Поморского государственного университета им. М. В. Ломоносова, г. Архангельск.

ЩЕРБИНИНА О. В., доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

ЮГАНКИНА И. А., учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 61, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное образование как тенденция развития современного общества

Ряписов Н. А.

Экономические аспекты развития современной системы образования. 3

Федоров А. Ф.

Организационные проблемы становления юридической акмеологии. 10

Ряписова А. Г.

Аксиологические и гуманистические основы современной педагогики. 14

Веревкин М. С.

Экономические проблемы развития общего образования. 21

Пленова Т. Ф.

Методические основы работы с информацией. 28

РАЗДЕЛ 2. Дополнительное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики

Ларина Е. Н.

Совершенствование переподготовки преподавателей высшей школы на основе формирования способности к саморазвитию. . . 35

Костюченкова О. Е.

Проблема становления профессионального самосознания педагога. 42

Батогалсанова Б. Д.

Эффективность управленческого решения в системе повышения квалификации руководителей образовательных учреждений. . . . 47

Маркевич И. Д.

Профессиональная компетентность педагога специального (коррекционного) образовательного учреждения как условие эффективности коррекционно-образовательного процесса. 56

Севрюкова А. А.

Обоснование необходимости развития инновационного потенциала учителя в системе научно-методической работы в школе. . 61

Щербина О. В.

Развитие социально-психологической продуктивности педагогов 62

Москвина Л. А., Ильясов Д. Ф., Москвина С. Ф.

Управленческая поддержка педагогов ДООУ в освоении технологий проектной деятельности. 67

Ильясова О. А. Актуальное и потенциальное в структуре личностного потенциала учителя	70
РАЗДЕЛ 3. Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста	
Алексеева Е. Д. Психологический тренинг как эффективный метод развития речевой культуры студентов технического вуза.	74
Баранова Г. А. Формирование профессиональной компетентности в процессе повышения квалификации учителей начальных классов	78
Шварцман М. М. Развитие социально-психологической компетенции.	82
Корнилова Л. В. Компетентностный подход в образовании взрослых: история исследования.	86
Бельский В. М. Необходимо готовить творческого, инициативного и профессионально компетентного преподавателя патриотического воспитания курсантов.	91
РАЗДЕЛ 4. Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении	
Старова Н. М. Инновационные подходы к организации и мониторингу образовательного процесса.	94
Цыварева М. А., Шувалова Е. Е. Апробация модели поддержки и сопровождения учителя начальных классов в инновационной деятельности.	101
Максимова С. А. Организация опытно-экспериментальной деятельности в Чебоксарском техникуме технологий питания и коммерции.	109
Иус В. М. Инновационные формы и методы профессиональной подготовки специалистов социально-экономического профиля в среднем профессиональном образовательном учреждении.	116

РАЗДЕЛ 5. Условия системного внедрения информационных и коммуникационных технологий в сфере образования	
Костюкова Л. П., Костюкова Т. П.	
Адаптивная система подготовки и использования электронных учебных материалов.	121
Андрощук О. С.	
Использование компьютерных технологий как средство развития познавательных интересов младших школьников.	125
Дьяченко М. Г.	
Этапы внедрения информационных систем в управлении учебным процессом.	130
Мочнева Л. В., Морозкова Н. А.	
Информационно-коммуникационные технологии в интегрированном обучении.	134
Панюшина Л. П.	
Использование информационных технологий для формирования социальных компетенций учащихся на уроках истории.	138
РАЗДЕЛ 6. Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении	
Авдеева Г. Ф., Мокиенко Е. Н.	
Научно-методическое обеспечение роста кадрового потенциала преподавателей колледжа.	142
Бикетова М. В., Антипина Г. С., Юганкина И. А.	
Проекты совершенствования методического обеспечения образовательного процесса.	146
Васильева Ю. В.	
Методика написания сжатого изложения.	149
Дьяченко М. Г.	
Здоровьесберегающие технологии в учебном процессе.	154
Тазеева Л. З.	
О формах методической работы в школе.	157
Уразманова Ф. Н.	
Управление развитием образовательного учреждения (из опыта работы МОУ СОШ № 43 г. Магнитогорска)	162
Хасанова Р. Г.	
Конкурс «Учитель года» как возможность повышения квалификации педагога.	167

РАЗДЕЛ 7. Психолого-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров	
Бударина А. О., Ершова И. А.	
Особенности подготовки будущего преподавателя иностранного языка к работе с девиантными подростками	173
Горский Б. Б., Тушева Е. С.	
Некоторые проблемные аспекты профессиональной переподготовки специалистов-дефектологов.	178
Ильина Л. Е., Сатаева Л. Ш.	
Аксиологические основы методики преподавания зарубежной литературы.	182
Кузнецова А. Я.	
Когнитивная и социокультурная компетентности педагога.	184
Писаревская М. А.	
Развитие профессиональной мотивации у студентов лингвистического вуза.	188
Бердникова И. А.	
Технология реализации системы обеспечения качества усвоения учебного материала студентами средствами критического мышления.	192
Алексеева Е. Д.	
Компетентностный подход в подготовке студентов технического вуза (на примере дисциплины «Русский язык и культура речи»)	203
Рейслер Л. А.	
Межкультурная компетенция как учебная дисциплина. Методы обучения межкультурной компетенции.	211
Шеломенцева И. И.	
Особенности формирования дивергентного мышления будущего экономиста-менеджера.	215
Попова Н. В.	
Сущность эмоционально-нравственного потенциала будущего менеджера.	218
РАЗДЕЛ 8. Психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего, дополнительного и специального (коррекционного) образования	
Рубина Л. Я.	
Профильное обучение: теория и практика.	221
Афонькина Ю. А., Белотелова Т. Э., Борисова О. Е.	
Инновационный подход к диагностике психологической готов-	

ности к обучению в школе у старших дошкольников.	228
Вихорева О. А.	
Содержательные аспекты дополнительного образования детей. .	234
Пяткова В. М.	
Контрольно-оценочная деятельность учителя и учащихся как фактор формирования и развития зрительно-двигательного кон- троля при обучении письму.	240
Рассовецкая С. И.	
Применение нетрадиционных форм урока как способ активиза- ции познавательной деятельности учащихся.	246
Романова Л. Ю., Смирнова Е. А.	
Ученическое проектирование как средство обучения в условиях интеграции обучения в начальной школе.	251
Валеев И. М.	
Опережающее обучение математике как ресурс повышения ка- чества знаний учащихся.	253
Дубровина Н. И.	
Современные аспекты психолого-педагогической помощи тре- вожным детям в системе повышения квалификации педагогов. . .	258
Желтухина Л. Н.	
Современный подход к вопросу устранения дислексии у млад- ших школьников.	260
Кирьянко Г. А.	
Формирование стремления к самосовершенствованию учащихся на уроках биологии посредством технологии развития критиче- ского мышления.	266
Хуснутдинова Л. Х.	
Развитие мыслительной, познавательной и творческой деятель- ности на уроках швейного дела.	270
Королева Е. А.	
Из опыта использования модульной технологии на уроках мате- матики.	276
Михайлова Э. У.	
Региональный компонент на уроках английского языка.	281
Новосад Н. А.	
Тематический контроль и учёт знаний при изучении математики	283
Омельченко Е. М.	
Психофизиологический аспект готовности к школьному обуче- нию детей старшего дошкольного возраста.	285
Параньян М. А.	
Обучение через сотрудничество в малых группах.	287

Пидручная С. Н.	
Формирование основ культуры безопасности по правилам дорожного движения.	292
Поснова А. А.	
Педагогический процесс как процесс введения человека в культуру.	294
Сомихин С. В.	
Проектная деятельность как фактор активизации мыслительной и познавательной деятельности на уроках технологии.	298
Шадыева Г. Р.	
Развитие познавательного интереса на уроках краеведения.	302
Абрамова И. О.	
Развитие у учащихся способностей к самостоятельному анализу событий прошлого и настоящего на уроках истории, обществознания.	304
Базолина Н. Н., Рева М. В.	
Раннее эстетическое воспитание детей с нарушением слуха.	308
Бекленищева О. В.	
Воспитание личности глухих и слабослышащих детей в условиях школы-интерната.	311
Бекленищева О. В.	
Какие вы мамы и папы.	315
Петрова И. М.	
Практическая подготовка глухих детей к изучению согласования существительного и прилагательного в роде и числе.	317
Серко Т. А.	
Обучение сюжетно-ролевой игре детей с нарушениями слуха.	320
Смирнова Ю. В.	
Ценностное отношение к здоровью как личностный результат образовательной деятельности учащихся.	324
Алфавитный указатель	327
Сведения об авторах	329

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

Материалы X Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 7

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: Г. А. Синтяева, В. В. Кудинов,
К. К. Скнарина, А. А. Просвирнина
Технический редактор К. К. Скнарина
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 01.06.09. Подписано в печать 18.06.09.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 21,38. Тираж 250 экз. Заказ № 781.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8-351) 263-93-98