

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

821651873213  
825181  
6321687462184  
821632148614784987  
82134678768412  
210324168476213  
143854638563462  
82213546354  
8251654  
41654653654  
8216++84  
8216846  
4165416546546  
821654684987498  
821203541  
21242452  
8513548  
821354546+54  
6516512  
1654654654  
6546546546  
816846  
8211+541+65  
681846321  
4516685416  
416532131354354  
165416516353  
6546546546  
654+654+654165



**Материалы  
V Всероссийской  
научно-практической  
конференции**

**ЧАСТЬ V**

**14 ноября 2006 г.**

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

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

Материалы V Всероссийской  
научно-практической конференции

Часть 5

14 ноября 2006 г.

Челябинск

УДК 371  
ББК 74.5  
М 86

М 86            Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы V Всероссийской научно-практической конференции : в 6 ч. Ч. 5 / Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. раб. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : Изд-во «Образование», 2006. – 289 с.  
ISBN 5–98314–197–Х.

**Ответственный редактор**

Д. Ф. Ильясов

**Редакционная коллегия:**

В. Н. Кеспилов, И. Г. Николаев, М. И. Солодкова, А. Г. Обоскалов,  
И. Б. Едакова, А. В. Кисляков, В. М. Кузнецов, Г. А. Гребнева,  
Л. Г. Махмутова, С. И. Мильковская

УДК 371  
ББК 74.5

ISBN 5–98314–197–Х

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

## РАЗДЕЛ 1

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

---

---

#### **ОБ ОПЫТЕ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЭКОНОМИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ВУЗА**

***САЕНКО К. С., БОЙКО Г. А.***

*г. Ярославль, Ярославский государственный университет  
им. П. Г. Демидова.*

Современные особенности экономической жизни общества (глобализация экономических связей, жесткая конкурентная борьба, попытки решения практических проблем управления на научной основе, изменение характера социального партнерства в рамках юридического лица, усиление требований со стороны бизнес-сообщества к полезности всей формируемой в системе управления деловой информации, в том числе учетно-экономической и отчетной) требуют от учреждений образования подготовки специалистов в конкретных областях профессиональной деятельности, способных неформально перерабатывать полученные в вузе знания, творчески осмысливать ситуацию, постоянно анализировать новую информацию, принимать оригинальные решения.

В этой связи возникает необходимость использования в учебном процессе новых методических и методологических подходов, позволяющих осуществить как теоретическую, так и практическую подготовку специалистов. Данные подходы могут рассматриваться как средства активизации познавательной деятельности, позволяющие выработать навыки мышления, способствующие приобретению системы знаний, умения ими распоряжаться и использовать на практике.

В этой связи возникает необходимость формирования системы непрерывного профессионального образования.

Начальным звеном такой системы является профессиональная подготовка учащихся общеобразовательных учреждений. Для этого могут использоваться такие формы, как профильные классы (экономические, гуманитарные, технические, математические и т.п.), а также подготовительные курсы вузов. Учащиеся имеют возможность получить в определенном объеме знания в выбранных областях и принять решение о необходимости продолжения образования в вузе.

Довузовская подготовка имеет большое значение, поскольку студенты-первокурсники быстрее адаптируются в новых для себя условиях, осваивают теоретический материал, начинают научную деятельность, уже имея определенный «багаж» знаний.

Сегодняшние условия изменяют требования не только к знаниям, умениям, навыкам и профессионализму специалистов различных сфер деятельности, но и к их культурному, духовно-нравственному и социальному развитию.

Зрелый специалист должен быть предприимчивым и активным работником, имеющим хорошую теоретическую подготовку и профессиональные навыки. Исходя из этого, учебные планы государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования содержат блоки естественно-научных дисциплин, общих профессиональных дисциплин, дисциплин специализации и специальных дисциплин. Значимость каждого из этих блоков достаточно высока, но особое значение приобретает профессиональная направленность подготовки специалиста.

Среди квалификационных параметров специалиста следует отметить:

- научное мировоззрение, умение применять методы, используемые мировой наукой в познании социально-экономических явлений;
- самостоятельное творческое мышление на системном уровне, способность к самооценке и самосовершенствованию, умение принимать оптимальные решения и нести ответственность за их последствия;
- профессионализм и компетентность;
- адекватность и коммуникабельность.

Для студента в данной связи становится важным не столько получение знаний путем прослушивания лекционных курсов, сколько обучение методическим приемам познания. Решение данной задачи может изменить мотивы изучения различных дисциплин, включенных

в учебные планы. Эти изменения обеспечат возможность использования различных форм получения знаний, которые позволят сочетать качественное освоение студентом предмета под контролем преподавателя с его индивидуальной и самостоятельной работой.

На мотивацию обучения студентов значительное влияние оказывает форма обучения, а это, в свою очередь, вызывает необходимость использования преподавателем разных методологических подходов при изучении экономических дисциплин, позволяющих развивать знания и умения студента и в теоретических и в практических сферах.

Экономический факультет ЯрГУ им. П. Г. Демидова в настоящее время ведет подготовку специалистов по трем формам обучения: очной, очно-заочной (на базе общего, среднего профессионального и высшего образования) и заочной (на базе среднего профессионального и высшего образования). Обучение студентов на базе среднего профессионального и высшего образования проводится по сокращенной форме (период обучения 3,5 года), что требует серьезной методической подготовки, особенно в части организации индивидуальной и самостоятельной работы студентов.

Наиболее фундаментальным является очное образование, поскольку предполагает большое количество аудиторных часов (лекции, практические занятия, лабораторные работы и практикумы). В период обучения у студентов появляется возможность получить необходимые теоретические знания, как в рамках аудиторной работы, так и за счет самостоятельного изучения учебной, научной, методической литературы, законодательных актов и нормативных документов. Имея достаточное количество времени для самостоятельной подготовки, студенты очной формы обучения изучают периодическую литературу, осваивают новые информационные технологии, участвуют в студенческих научных конференциях, проводят «круглые столы» и т.д. Учебными планами предусмотрены учебные, производственные и преддипломные практики, на которых студенты получают возможность использовать теоретические знания в практическом аспекте. Значимость практик для студентов очной формы обучения очевидна, поскольку большинство из них не имеет возможности совмещать работу с достаточно напряженной учебой. Однако следует отметить, что организаторы производственных практик для экономических специальностей сталкиваются с проблемой, связанной со сбором необходимой для «Отчета о прохождении практики» информации, поскольку она носит конфиденциальный характер и работодатели стараются обеспечить ее защиту.



Наиболее закрытой на предприятиях является финансовая информация. Поэтому участие практикантов в работе бухгалтерских и финансовых служб сводится к минимуму, а перечень выполняемых ими действий чаще всего ограничивается простейшими счетными работами, референтскими функциями, участием в самых простых операциях. Большая загруженность работников экономических служб предприятия, использование не всегда легальных способов ведения бухгалтерского учета и оптимизации налогообложения, применение оригинальных методик экономического анализа и аудита затрудняет накопление студентами-экономистами профессионального опыта даже посредством наблюдения.

В этих условиях становится особенно актуальной самостоятельная работа студента по представлению под руководством преподавателя методических разработок, позволяющих представить необходимую информацию обобщенно и наглядно (схемы документооборотов, журналы регистрации хозяйственных операций по различным объектам бухгалтерского учета, тесты-вопросники, программы аудита, аналитические таблицы, бизнес-планы, отчеты по производственной и преддипломной практике и т.п.). Данные методические разработки позволяют студентам в период прохождения производственной практики и выполнения курсовых и дипломных работ на примере конкретных предприятий, организаций, учреждений приобрести навыки и умения, позволяющие использовать информационную базу в необходимом аспекте, обобщать информацию, анализировать ее, моделировать экономические процессы, делать выводы и формулировать предложения по результатам научного студенческого исследования. Таким образом, еще в период учебы студенты получают методический и практический опыт, благодаря которым приобретают уверенность в своих знаниях и способностях применения их в различных сферах деятельности.

Заочное обучение имеет преимущество перед очной формой, поскольку практически все студенты имеют постоянное место работы. Таким образом, студенты, обучаясь в вузе, имеют возможность параллельно профессионально реализовать себя. Однако здесь появляется проблема, связанная с ограниченностью аудиторной подготовки. Студенты заочной формы в большей степени ориентированы на самостоятельную работу. Учебные планы предусматривают не более 30 % аудиторных часов и индивидуальной работы с преподавателем. В силу указанных причин возникает необходимость формирования комплекса методического инструментария, отражающего всю логическую цепочку изучения учебных курсов. Эти комплексы должны содержать:

- учебные планы на весь период обучения и рабочие учебные планы на каждый учебный год;
- рабочие программы по дисциплинам учебного плана (планы лекционных, семинарских и практических занятий), включающие в себя не только вопросы по темам программы, но и полный систематизированный список источников к ним (перечень законодательных актов, нормативных документов, учебной, монографической, периодической литературы);
- альбомы наглядных материалов по темам курсов, содержащие схемы, таблицы, рисунки и т.п.;
- учебные пособия (задачники по темам, курсам; сборники заданий для самостоятельной работы), имеющие в своем содержании контрольные, ситуационные, проблемные вопросы;
- методические указания по изучению курсов, по написанию курсовых и дипломных работ;
- вопросы для подготовки к зачетам и экзаменам;
- тематику курсовых и дипломных работ;
- программы для подготовки к Государственному междисциплинарному экзамену.

В настоящее время все большее распространение получают электронные способы формирования и рассылки таких материалов через электронные адреса студентов, что позволяет сократить время на их получение и изучение.

Студенты заочного отделения, как правило, не сталкиваются с проблемой сбора информации, необходимой для подготовки курсовых и дипломных работ, поскольку имеют свободный доступ к ней (сбор необходимого материала осуществляется по месту работы). В этом случае появляется возможность использования данной информации для анализа действующих на предприятии условий и представление по результатам исследования выводов и рекомендаций по совершенствованию организации и управления производством и его функций (планирования, учета, контроля, аудита, анализа отчетности и т.д.). Таким образом, курсовые и дипломные работы приобретают практическую направленность и значимость.

При этом следует отметить, что в условиях электронной обработки учетной и экономической информации, используя практические и методические приемы, студенты получают возможность не только механически проследить движение этой информации, но и самостоятельно сформировать информационные блоки, позволяющие проанализировать правильность заполнения учетных регистров и проверить тождественность представленной информации. Это помогает студенту



видеть, на каком участке движения информации допущены ошибки, и своевременно принимать меры к их устранению. Влияние «человеческого фактора» при этом может быть значительным, поэтому выявление ошибок на ранних стадиях позволит избежать искажения бухгалтерской и статистической отчетности. Перечисленные аспекты могут быть использованы при составлении «Отчетов по практике», поскольку в настоящее время в учебные планы для студентов заочной формы обучения включены производственные и преддипломные практики. Данные отчеты могут представляться в виде комплекта методических документов, отражающих технологию учетного, аналитического и других процессов, изучение которых включено в «Программу прохождения практики», и защищаться как практический раздел курсовой работы.

При переходе на двухуровневую систему подготовки специалистов это может представлять особый интерес, поскольку практическая направленность и углубленная теоретическая подготовка позволят студентам овладеть знаниями и умениями, необходимыми для осуществления деятельности в различных сферах экономики.

Результаты, полученные студентами при проведении научных и практических исследований, могут использоваться в дальнейшем при написании дипломных работ, в том числе и по заявкам предприятий и организаций (с учетом изменений законодательных актов и нормативных документов, регулирующих бухгалтерский и налоговый учет). Число дипломных работ, выполняемых по заявкам хозяйствующих субъектов, увеличивается из года в год, что свидетельствует об определенном интересе с их стороны в проведении научных исследований, позволяющих принимать соответствующие решения, направленные на максимизацию доходов и минимизацию затрат, путем оценки эффективности используемых ресурсов и понесенных издержек.

Очно-заочная форма сочетает достаточный объем аудиторных занятий, обеспечивающий качественное освоение предмета под контролем преподавателя, с самостоятельной работой студента над получением теоретических знаний и выполнением практической работы, позволяющей применять приобретенные знания в процессе их получения, а также дающей мотивацию к углублению и расширению знаний по специальности. С точки зрения мотивации очно-заочная форма обучения является оптимальной, поскольку позволяет студентам постоянно повышать свой профессиональный уровень.

Повышение актуальности учебных вопросов и развитие инициативности студентов заочной и очно-заочной форм подготовки являются важнейшими задачами преподавателей. В этих целях со студентами

проводятся «круглые столы» с участием преподавателей и студентов других форм обучения, на которых обсуждаются интересные проблемы как глобального, так и текущего характера. Студенты заочной и очно-заочной форм обучения привлекаются к участию в научных студенческих конференциях, выступают с докладами на научно-практических конференциях, участвуют в конкурсах на лучшую научно-исследовательскую студенческую работу. Такие формы стимулируют творческую активность и инициативность студентов, способствуют повышению уровня профессиональной теоретико-практической подготовки и обеспечивают возможности более глубокого изучения научно-теоретического материала.

Теоретические и практические разработки студентов разных форм обучения, представленные ими в курсовых и дипломных проектах используются для учебного процесса. Под руководством преподавателей издаются совместные публикации в виде научных статей, методических указаний, альбомов наглядных пособий.

Экономический факультет ЯрГУ им. П. Г. Демидова проводит большую работу по развитию самостоятельности, инициативности, предприимчивости студентов. На базе факультета создан Методический кабинет, в котором студенты могут ознакомиться с периодическими изданиями в области экономики, финансов, права, менеджмента, бухгалтерского учета, аудита; изучить с помощью консультационно-информационных программ законодательные акты и нормативные документы, регулирующие различные вопросы организации, и управления хозяйствующими субъектами различных видов и организационных форм деятельности. Данные программы систематически обновляются. Это обеспечивает возможность подготовки студентов к практическим занятиям, семинарам, круглым столам, коллоквиумам. Преподаватели факультета используют различные формы самостоятельной работы студента, позволяющие оценить степень усвоения теоретического материала и определить умение студента самостоятельно мыслить, обобщать и систематизировать полученные знания.

Для достижения студентом цели правильной организации своего труда и систематического, глубокого изучения учебных предметов рекомендуется на всем протяжении изучения учетно-экономических дисциплин иметь следующие основные виды учебного инструментария:

- конспект лекций;
- конспект самостоятельного изучения источников (с выводами и анализом изученного материала);
- тетрадь для практических и лабораторных занятий;

- папку с документами (формами первичных документов, регистров синтетического и аналитического учета, бухгалтерской (финансовой), налоговой, статистической отчетности);
- словарь экономических терминов (предметный);
- рабочую тетрадь.

Требования к содержанию названных инструментариев корректируются с учетом изменяющихся условий развития экономики предприятий и информационных процессов.

Полученные в вузе знания позволяют специалисту реализовать себя в различных сферах деятельности, но при этом следует помнить, что современные условия хозяйствования постоянно изменяются и требуют обновления уже имеющихся знаний. Поэтому высшие учебные заведения ведут работу по программам переподготовки специалистов. Особенно актуальными эти программы становятся для специалистов экономического профиля.

Экономический факультет ЯрГУ им. П.Г. Демидова осуществляет переподготовку специалистов по различным программам: «Антикризисное управление», «Муниципальное управление» и др. Подобные программы позволяют повысить квалификацию специалистам разных сфер деятельности и подготовить руководителей и управленцев высшего звена. Реализация таких программ для вузов является важной и вместе с тем весьма сложной задачей, для выполнения которой требуется значительная материальная база и высокий профессионализм преподавателей.

Профессорско-преподавательский состав допускается к участию в переподготовке специалистов только при наличии сертификата или свидетельства, подтверждающего его компетентность в данной сфере. Таким образом, повышение квалификации, научная и методическая работа становятся неотъемлемой частью деятельности преподавателей вузов.

Система непрерывного профессионального образования сложна и многообразна, но является целесообразной и адекватной формой, позволяющей осуществить подготовку и переподготовку специалистов в различных сферах и областях социально-культурной системы и поддерживать высокий профессиональный уровень участников образовательного процесса.

## ПРОБЛЕМА ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ ВОЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*БАУЭР Н. М.*

*г. Челябинск, Челябинское высшее военное автомобильное командно-инженерное училище (военный институт)*

Изучение результатов подготовленности выпускников военных вузов к видам профессиональной деятельности показывает, что в среднем 28 % молодых офицеров имеют недостатки в подготовке к командно-штабной деятельности, 32 % – к инженерно-эксплуатационной и 37 % – к воспитательной работе. До 40 % выпускников слабо знают устройство штатного вооружения и боевой техники, недостаточно подготовлены к их практическому применению, организации эксплуатации и восстановления, особенно в полевых условиях [10]. Меньше всего развиты операционные и технические навыки и умения самостоятельной работы молодых офицеров [11]. Вследствие этого наибольшие трудности они испытывают в эксплуатации техники, в проведении на ней регламентных работ, в отыскании и устранении неисправностей, т.е. при решении практических задач проблемно-поискового и исследовательского характера.

Одной из причин недостаточного качества подготовки военных специалистов следует считать слабую связь, отрыв изучения инженерных и военно-специальных учебных предметов от базисных естественнонаучных дисциплин. Существует противоречие между обособленным характером усвоения знаний отдельных наук и необходимостью комплексного их применения в практической деятельности.

Исходя из Концепции развития системы военного образования, утвержденной приказом Министра обороны РФ № 191 в 1993 г. [9], и анализа опыта практической деятельности, сформулированы принципы военного образования:

- приоритет национальных интересов и национальной безопасности при определении содержания военного образования;
- единство государственной политики в области подготовки офицерских кадров военной и гражданской школой;
- гуманизация и гуманитаризация военного образования, которая должна основываться на уважении прав и свобод личности в условиях единоначалия и соблюдения законов, регламентирующих деятельность вооруженных сил, и должна быть ориентирована на развитие интеллектуальных, духовных и физических качеств личности;

– непрерывность и преемственность военного образования, предусматривающая необходимость согласования содержания образования;

– фундаментализация высшего военного образования, которая подразумевает, что содержание военного образования должно основываться на новейших достижениях науки, техники, технологии и культуры, обеспечивая широкий научный кругозор военного специалиста;

– опережение военным образованием практики применения сил войск;

– соответствие научно-педагогического потенциала и учебно-материального обеспечения военного образования установленному государством качеству образования офицерских кадров [4, с. 97].

Изменения, которые имеют место в системе высшего военного образования, происходят в условиях реформы единого образовательного пространства РФ. Полноценное высшее образование должно удовлетворять некоторым общим требованиям, независимым от профиля подготовки специалистов. Высшая школа должна, прежде всего, давать целостное представление о современной естественнонаучной картине мира, заложить научный фундамент для оценки последствий профессиональной деятельности, способствовать творческому развитию личности и верному выбору индивидуальной программы жизни на базе познания особенностей, потребностей и возможностей человека. Современный гуманистический императив высшей школы состоит в том, чтобы воспитать не только образованного, но и высоконравственного человека.

На рубеже третьего тысячелетия наблюдается явная зависимость уровня цивилизации от способностей и качеств личности, которые закладываются в образовании. В современном обществе наблюдается общемировая тенденция резкого увеличения объема и скорости обращения информации. Компактное и понятное изложение устоявшихся знаний, которое предполагает учебник, стало затруднительным ввиду постоянно ускоряющегося обновления состава научно-технических и социально-гуманитарных знаний. Информатизация общества выдвигает проблему пересмотра содержания обучения, а также согласованности знаний, полученных из разных источников [6].

В этой связи в образовательном пространстве назрела потребность в новой парадигме образования, сущность которой определяют фундаментальность, целостность и направленность на удовлетворение личностных интересов [2; 3; 12]. Применительно к естественнонаучному образованию, «целостность – это результат синтеза естественно-

научного знания с позиций соотношения между исследуемой системой и наблюдателем; фундаментальность – это соответствие естественнонаучных курсов современным представлениям о «естественнонаучной реальности» и современным принципам структурирования научного знания; личностная направленность – это предоставление возможности интеллектуального роста на основе достижения более высокого уровня образованности в области естествознания, освоение стратегии и универсальных методов рационального познания» [2, с. 48].

В новой парадигме образования происходит пересмотр ориентиров и приоритетов: с прагматических узкоспециализированных целей на приобретение обобщенных знаний о глубинных сущностных основаниях и связях между процессами окружающего мира, с примата знаний на развитие общей культуры и научных форм мышления, с исторического контекста становления научных знаний на современные представления о структуре и целостности содержания науки [3].

Поскольку невозможно точно предвидеть состояние технологий к моменту выпуска специалиста, а также наличие рабочих мест, необходимо обучать так, чтобы выпускник мог сам достаточно быстро адаптироваться к будущей деятельности в течение короткого времени. Именно это соображение и заставляет принять на вооружение принцип фундаментализации образования. Только фундаментальное образование дает такие знания, которые позволяют быстро ориентироваться в любой новой среде и являются универсальными по существу. «Фундаментальность – важнейший принцип современного качественного образования» [13, с. 4]. Фундаментальная подготовка обеспечивает успех выпускнику как в чисто профессиональной области, давая ему основу, фундамент его профессиональной деятельности, так и в социальной сфере, повышая его социальную защищенность: он сравнительно легко может менять направленность своей работы. Хорошая фундаментальная подготовка всегда была характерна для лучших российских вузов, и их выпускники могли проявить себя в областях деятельности, к которым их конкретно не готовили.

Естественнонаучное образование в рамках образовательной парадигмы может стать социально значимым фактором, благодаря огромному, содержательному, познавательному и мировоззренческому потенциалу его оснований. Науки о природе не только обеспечивают технологический прогресс, но и формируют менталитет людей, особый тип рационального научного мышления, дефицит которого остро ощущается в нашем обществе. Однако среди офицерского состава нередко проскальзывает мысль о ненужности изучения в институте та-

кой дисциплины, как физика. На наш взгляд, такая позиция обусловлена прагматическими интересами командиров: показатели абсолютной и качественной успеваемости по дисциплинам естественнонаучного цикла крайне низкие, а это вызывает раздражение. Следует иметь в виду, что абитуриенты, имеющие развитый тезаурус поступают на престижные специальности в гражданские вузы. К тому же военные вузы предъявляют крайне жесткие требования к состоянию здоровья будущих курсантов. В результате мы наблюдаем на занятиях чувственно-конкретное восприятие информации курсантами; неумение абстрагироваться, логически мыслить; неумение длительное время сохранять и концентрировать внимание; неумение работать с литературой: выделять главное в тексте или лекции, выучивать, запоминать; неумение и порой нежелание преодолевать трудности, возникающие в учебной деятельности. Обращает на себя внимание и то, что глубина противоречия между требованиями, предъявляемыми к молодому специалисту-выпускнику, и уровнем подготовленности абитуриентов, зачисленных в вуз, с каждым годом увеличивается. В этой связи приобретает особую актуальность не только разработка стратегических направлений в образовании, но и вопросы совершенствования конкретных методик обучения различным дисциплинам и видам деятельности, организации учебного процесса, формирования и развития диалектического мышления, научного мировоззрения. И с этой точки зрения, физические знания, как естественнонаучные, которым свойственна критически-аналитическая рациональность, занимают доминирующие позиции.

Фундаментальность курса физики можно проиллюстрировать следующими положениями:

– Максимальная целостность курса в рамках современной естественнонаучной картины мира: для традиционных различных разделов физики характерно единство предмета исследования, физических подходов (корпускулярный, континуальный, квантово-полевой и статистический), физических понятий, базовых моделей.

– Направленность на последовательное инвариантное описание объектов и процессов природы на основе фундаментальных физических теорий – релятивистской, квантовой, статистической.

– Отчетливое отображение сущности и особенностей физического мышления как развитой формы теоретического познания.

– Физическое моделирование, как специфическая форма научного мышления, приучает к анализу условий функционирования объекта, к необходимости сопоставления теоретических моделей к действительности, к абстрагированию и формализации информации.



– Разумное использование математического аппарата. Достаточность его применения определяется возможностью получения физически достоверного результата.

– Индуктивное восхождение от опыта к его интерпретации, но конечным продуктом должно быть не эмпирическое знание, а теоретическое, которое способно моделировать и предсказывать.

– Рассмотрение современного состояния проблемы с позиций целостного рационального физического взгляда на природу.

– Соотношение объективного и субъективного в научном знании, которое формируется в процессе взаимодействия природы и познающего субъекта [3].

Физику следует рассматривать как фундаментальную науку, поскольку ее основные понятия и законы первичны и не являются следствием других наук, непосредственно отражают, систематизируют и синтезируют в законы и закономерности факты, явления природы и общества. Однако, учитывая ограниченность во времени и психологические трудности восприятия новых понятий, следует определить оптимум важнейших фундаментальных понятий в учебной дисциплине. Фундаментальный курс характеризуется своей направленностью на универсальные и обобщенные знания, на формирование общей культуры, на развитие мышления. Именно поэтому реформирование системы профессионального высшего образования в качестве приоритетных направлений предусматривает фундаментализацию базовой подготовки как основу профессионализации образования; ориентацию на способности, склонности, мотивы и интересы обучающихся; методологическую и психологическую подготовку выпускников к непрерывному повышению профессиональной компетентности и сохранению востребованности в условиях социально-технического прогресса.

На повышение значимости фундаментальной общенаучной подготовки обращала внимание А. А. Измайлова [5]. В отличие от технического, прикладного знания, фундаментальное, теоретическое знание стареет значительно медленнее, методологическая эффективность теоретического знания выше. Однако преподавание фундаментальных курсов не должно ограничиваться фрагментарной иллюстрацией основных теоретических положений и примерами из профессиональной области. Связь общеобразовательной и профессиональной подготовки должна быть систематической и более глубокой, многосторонней.

Соотношение фундаментальных, инвариантных составляющих естественнонаучных и технических дисциплин и вариативной компоненты профессиональной направленности регулирует в образовании соотношение общего и специфического, определяет диалектику взаи-

модействия целостного развития личности и ее особенного, профессионального. Сопряжение «полей фундаментализации» и «полей профессионализации» различно в различных областях знаний: более высокий уровень фундаментализации – в естествознании и человековедении, более низкий – в технознании и обществоведении.

Фундаментализация – это такая система и структура образования, приоритетом которой являются не прагматические, узкоспециализированные знания, а методологически важные, долгоживущие и инвариантные знания, способствующие целостному восприятию научной картины окружающего мира. Именно физика является методологической основой обучения курсантов дисциплинам технического и военно-специального циклов в вузе. К инвариантам методологических знаний следует отнести такие философские категории, как материя, виды материи, формы движения материи и способы ее существования. Инвариантами общенаучных знаний являются «принципы, составляющие ядро фундаментальных физических теорий: 1) в классической механике – принципы причинности, относительности, дальнего действия, суперпозиции; 2) в молекулярно-кинетической теории строения вещества – принципы классической статистики; 3) в теории электромагнитного поля – принципы близкого действия, непрерывности, суперпозиции; 4) в электронной теории вещества – принципы классической статистики; 5) в специальной теории относительности – принципы относительности Эйнштейна, постоянство скорости света; 6) в квантовой механике – принципы суперпозиции, неопределенности, дополненности, запрета» [8, с. 146]. Кроме этого, к инвариантам общенаучных знаний относятся фундаментальные законы сохранения: импульса тела, момента импульса тела, энергии, массы, электрического заряда и др.

Фундаментальное образование должно быть целостным, для чего отдельные дисциплины рассматриваются не как совокупность традиционных автономных курсов, а интегрируются в единые циклы дисциплин, связанные общей целевой функцией и междисциплинарными связями [12].

В проблеме целостности фундаментального образования следует выделить три уровня рассмотрения.

1. Целостность всего фундаментального образования как ядро и конечная цель новой образовательной парадигмы (высший уровень).

2. Целостность общего естественнонаучного образования, т.е. совокупность дисциплин, представляющих собой единую систему, объединенную общей целевой функцией, объектом исследования, ме-

тодологией построения и ориентированную на существенные междисциплинарные связи.

### 3. Целостность отдельной дисциплины.

Основаниями целостности курса физики можно считать: единую обобщенную цель физического образования – формирование системного подхода к анализу явлений природы и искусственных объектов, формирование диалектического мышления и научного мировоззрения; единство предмета исследования – объекты окружающего нас мира; единство методологического подхода на протяжении всего курса. Фундаментализация подготовки специалистов предполагает педагогическую интеграцию. «Целостность является следствием интеграции» [7, с. 52]. Чтобы специалист обладал умениями и профессиональной мобильностью, необходимо вооружить выпускника общей интегральной (междисциплинарной) методологией профессиональной деятельности. Каждая познавательная и профессиональная задача, которую решает человек в процессе своей жизнедеятельности, по своей сути, является междисциплинарной, комплексной, интегральной. Каждая задача (проблема) есть система, и она требует системного анализа и построения целостной модели ее решения. Построение целостных решений проблем в познавательной и профессиональной деятельности и есть определяющий критерий практической реализации междисциплинарной интеграции в образовании. Говоря о междисциплинарной интеграции применительно к военному учебному заведению, следует иметь междисциплинарную интеграцию естественнонаучных, общетехнических и военно-специальных дисциплин.

Методологической основой взаимосвязи трех вышеназванных циклов учебных дисциплин является принцип материалистической диалектики – принцип всеобщей связи процессов и явлений, происходящих в природе, обществе и сознании.

Гносеологической основой междисциплинарной интеграции естественнонаучных, общетехнических и военно-специальных дисциплин является единство мыслительного процесса, система ассоциаций, возникающая в процессе формирования понятий, их закрепления в памяти и активное использование в мыслительной деятельности, а также и практической деятельности.

В качестве психологической основы объединительных процессов выступают ассоциации по смежности, сходству и контрасту, а если при этом используются теоретические межпредметные обобщения, то возникают межпредметные ассоциации, и при этом формируется преимущественно целостное мышление, не предметное: физическое, химическое, техническое или другое.

Следует выделить три типа интеграционных процессов [1]: 1) интеграция по содержанию учебных предметов; 2) интеграция методов обучения; 3) интеграция форм учебных занятий.

Под интеграцией по содержанию понимается, во-первых, реализация методики обучения, построенной на основе синтеза знания, убеждения и практического действия на всех этапах обучения; во-вторых, профилизация фундаментальных дисциплин и фундаментализация профильных; в-третьих, раскрытие на занятии всех функций специалиста – как профессионально-практических, так и организационно-управленческих и общественно-политических.

Под интеграцией форм занятий подразумевается организация системы занятий, построенных по программно-целевому принципу, когда для каждой цели специально разрабатывается своя форма занятия и, более того, когда для каждой цели дисциплины строится система занятий, включающая все необходимые организационные формы (лекция – самоподготовка – практическое или семинарское занятие – лабораторная работа – профессиональная практика). Таким образом, для каждой цели строится как бы одно органически целостное занятие, на котором последовательно, в тесной взаимосвязи отрабатываются мотивационный, теоретический и практический этапы достижения цели данной учебной дисциплины.

Интегральные органически целостные занятия являются теми формами занятий, с помощью которых реализуются программы мировоззренческой, фундаментальной и профессионально-практической подготовки. Они обеспечивают целевое единство как в содержательно-методическом, так и в организационном аспектах. Организация занятий такого типа означает переход от узкопредметных, слабо связанных между собой форм и методов обучения и воспитания к интегративным формам и методам, объединяющим все виды и функции специалиста.

#### Литература

1. Вьюков, В. А. Интегративные формы учебных занятий по физике и предметам профтехцикла в СПТУ [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / В. А. Вьюков. – Челябинск, 1992. – 173 с.

2. Голубева, О. Н. Как реформировать общее естественнонаучное образование? [Текст] / О. Н. Голубева, В. С. Кагерманьян, С. А. Савельев, А. В. Суханов // Высшее образование в России. – 1997. – № 2. – С. 46–53.

3. Голубева, О. Н. Концепция фундаментального естественнонаучного курса в новой парадигме образования [Текст] / О. Н. Голубева // Высшее образование в России. – 1994. – № 4. – С. 23–27.

4. Жуковский, В. П. Преемственность учебной деятельности в системе «школа-военный вуз» [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / В. П. Жуковский. – Саратов, 1999. – 460 с.
5. Измайлова, А. А. Межпредметные связи фундаментальных и технических дисциплин в вузе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / А. А. Измайлова. – Москва, 1981.
6. Ильин, Г. От педагогической парадигмы к образовательной [Текст] / Г. Ильин // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 64–69.
7. Каган, В. И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе [Текст] : науч.-метод. пособие / В. И. Каган, И. А. Сычеников. – М. : Высшая школа, 1987. – 143 с.
8. Карасова, И. С. Фундаментализация физического образования в системе среднего профессионального образования [Текст] / И. С. Карасова, А. В. Ильина // Вестник ЧГПУ. Серия 2. Педагогика. Психология. Методика преподавания. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2001. – № 5. – С. 144–148.
9. Концепция развития системы военного образования Вооруженных сил РФ [Текст] : приказ МО РФ от 13.04.1993 г. № 191. – М. : Воениздат, 1993. – 28 с.
10. Полосин, А. Н. Формирование профессиональных качеств у курсантов вузов танковых, мотострелковых войск [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / А. Н. Полосин. – Казань, 2000. – 206 с.
11. Порошин, А. А. Педагогическая система формирования у курсантов военно-учебных заведений готовности к активной самостоятельной работе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / А. А. Порошин. – Саратов, 2000. – 184 с.
12. Суханов, А. В. Концепция фундаментализации высшего образования и её отражение в ГОСах [Текст] / А. В. Суханов // Высшее образование в России. – 1996. – № 3. – С. 17–24.
13. Федоров, И. Качество образования – категория фундаментальная [Текст] / Федоров И. // Высшее образование в России. – 2000. – № 2. – С. 3–7.

## **К ВОПРОСУ О КОНЦЕПЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***ВРОНСКИЙ Г. Т.***

*г. Тула, Тульский институт непрерывного образования*

Становление положительной индивидуальности у каждого человека выступает необходимым условием и сущностной составляющей его деятельности, творящей ценности, и в то же время это необходимое условие развития всего общества и взаимозависимость здесь прямая, ведь для реализации личной свободы человек должен иметь не только свободу личной воли, но и хотя бы элементарную свободу социального взаимодействия.

Отбирая у человека его уникальность, нивелируя его индивидуальность политические сторонники коммунистической утопии делали человека заложником общего, растворяли его личную ценность в классе, партии, пенсионном фонде, ставя его на грань творческого и физического вымирания. Люди стали бояться своей собственной свободы, ожидая указаний от лидеров и главарей. Положительная динамика формирования внутреннего мира человека уступила место отрицательной. В настоящее время общество и особенно люди с богатой индивидуальностью понимают, насколько горьки плоды забвения человека во имя эфемерной свободы и сомнительного благополучия.

В процессе становления положительной индивидуальности человека и положительной динамики развития социума образование выступает базовой составляющей, а его содержание должно быть прежде всего замкнуто на индивидуальности обучающегося, который в процессе обучения творит самого себя, и чем более индивидуализирован человек, тем наиболее полно он реализует свою социальную природу, тем выше его социальная субъективная ценность.

При этом не следует забывать, что индивидуальность реализуется в том случае, когда человек избирает смыслом своего существования саморазвитие, самосовершенствование, а значительный уникально богатый человек формируется из тех духовных и природных возможностей, которые в нем заложены природой, семейным воспитанием, индивидуализирующим и социализирующим обучением. Нельзя на любом уровне образования и воспитания пройти мимо важнейшей педагогической установки, что человек гораздо более глубок, чем ему самому и окружающим кажется.

Высокая наукоемкость современного образования выполняет задачу наполнения глубины человека положительным содержанием,

используя при этом природную, интеллектуальную, эмоциональную и душевную личную энергоемкость самотворящего человека. Попутно заметим, что весьма посредственный интеллект отдельного человека, принимая массовидную форму становится тормозом развития современной цивилизации, а в самом образовании падает наукоемкость, культуроемкость, нравственный потенциал, которые достигаются не усредненным обучением молодежи, аудиторной учебной группы или «наших», а эффективным взаимодействием индивидуального, высокоинтеллектуально и нравственно богатого педагога с каждым обучающимся, стремящегося открыть и обогащая творить свою самость, свой внутренний духовный мир, собственную порядочность.

Эти мысли представляются очевидными, и нам кажется, что мы располагаем надежными знаниями о человеке, в том числе философскими знаниями об уникальности человека. Однако в действительности интегрированного и глубокого знания о человеке, а тем более о его индивидуальности не существует. Подчеркнем, что здесь речь идет не об утилитарных, конкретных знаниях о человеке (медицина, психология, социология деятельности и т.п.), а о смыслообразующем, сущностном, общетеоретическом, коррелятивном знании о взаимодействии человека с внешним миром и с самим собой, знании о новом образе человека открытого всем «семи ветрам» и одновременно автономно-неповторимого, социально и индивидуально ответственного, человека порядочного по отношению к себе и другим. Фактически речь идет о том, чтобы социальную философию человека дополнить индивидуальной философией человека.

Методологический постулат этой философии прозрачен и весом. Личностная зрелость и самостоятельность отдельного человека в третьем тысячелетии приоритетна. Современная цивилизация дает каждому человеку исторический шанс стать подлинным творцом культуры и науки, но воспользоваться этим шансом будет способен только человек внутреннего духовного богатства, уникальная творческая личность. В свою очередь, индивидуально совершенный человек дает современной цивилизации исторический шанс понять, что целью и сущностью цивилизации является только человек, а все остальное – лишь средства, помогающие его самостановлению.

Стремление индивидуально богатого человека к целостному мировосприятию в сочетании с научно-рациональным и профессионально необходимым знанием становится непреложным фактором современности. Немалые усилия в этом направлении прикладывают, например, сторонники православной религиозной философии и богословия, пытаясь выработать подобное мировосприятие, но при рас-



становке приоритетов они делают упор на божеское в ущерб человеческому, видимо, забывая о двойственной природе самого Христа и его крылатые слова: «Люди, вы боги».

Здесь следует обратить внимание на то обстоятельство, что русская философская традиция и современный философский поиск проблему человека и особенно проблему его индивидуальности, а следовательно, и многогранную проблематику творчества ценностей отдельным человеком, включая и наукоемкое образование, переводят в плоскость третьестепенных. Если проанализировать тематику философских исследований или заглянуть в работы, выходящие на философию человека, то может сложиться впечатление, что об отдельном человеке, а тем более о его богатстве или нищете, как-то неудобно писать, ведь кругом только и разговоров об общем (общенациональные программы, «Единая Россия», Родина, жизнь, пенсионеры), какой уж там самостийный человек и что это за тайна неповторимости у отдельно взятого человека, какая может быть у человека суверенность и неисчерпаемость. А говорить о собственной уникальной жизненной истории каждого человека или о его собственной концепции жизни – просто смешно.

Кто и когда в российских научных изысканиях и философских трудах ставил проблему наукоемкости отдельного, индивидуально и духовно богатого человека? Разве что дилетанты от науки и философии. Да и образование в традиционном понимании – это сфера социальная, а не личностная. К счастью, подобные подходы сметаются становлением цивилизацией высоких наукоемких технологий, в которой человек становится мерой и сущностью всего.

Понятие «наукоемкость образования», а тем более понятие «наукоемкость самости» человека уникального весьма многогранны и объем их велик, поэтому отторжение и непонимание данного понятия довольно серьезны. Однако в философских, общетеоретических постулатах, в методологических основаниях фундаментальных и прикладных наук эти понятия находят все больше сторонников. Что же касается проблемы индивидуального своеобразия (своеобычности) каждого человека, то трудно отыскать в истории философии мыслителя, который бы к ней не обращался, но в то же время каждый из них, подчеркивая ее несомненность и актуальность, отмечал трудность и слабую разработанность проблемы индивидуальности человека. В этом нетрудно убедиться, перечислив несколько наиболее распространенных определений индивидуальности человека или, как принято говорить среди философов, определений самости человека.

– Индивидуальность человека – его собственная идентичность,

т.е. то, чем он отличается от всех остальных людей.

– Индивидуальность человека – его несомненность и незаменимость, особенность и автономность.

– Индивидуальность человека – способность быть самим собой и не растворяться в общем, среди других людей.

Подобные определения многочисленны и далеко не полны, но очень важно, какой из них сделать вывод для своей самости. В этом плане автор категорически выступает против подавления индивидуальности отдельного человека общим коллективным, партийным, так как, соединяясь с другими людьми, человек теряет власть над собой. Являюсь категорическим сторонником расширения познания мира и человека до познания самости и до самопознания, ведь, только утвердив самопознанием свою индивидуальность, человек приобретает способность судить самого себя.

Человека принято называть социальным существом, т.е. личностью. Социальность не только в том, что она рядом с человеком, как сфера его бытия, социальность в самом человеке, который сам по себе и социум, и социальность. Соединяясь в человеке с его духовностью, интеллигентностью, интеллектуальностью, социальность становится индивидуальностью человека. Социальность вне человека – это общество, семья, человечество, а социальность самого человека – это его уникальное существование в обществе, семье, человечестве, и нет социальности без человека, как нет личной социальности без индивидуальности, но термин «социальная индивидуальность» логически точнее. Помимо жизни во внешнем социуме, человек живет в своем собственном мире, в мире своей самости, и этот мир недоступен никому, хотя человек живет на виду, не скрывая свои мысли и свои поступки. Наверное, не случайно, как философ, я избрал целью своей жизни в науке и в педагогических усилиях связь социального с индивидуальностью человека.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПАРАДИГМЫ В РЕФОРМИРОВАНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***БОЛЬШАКОВА О. Н.***

*г. Братск, Братский филиал Иркутского государственного  
университета*

Термин «парадигма» введен Г. Бергманом и распространен Т. Куном. В современной науке парадигма определяется как система

теоретических, методологических и аксиологических установок, принятых в качестве образца решения и разделяемых всеми членами научного сообщества.

Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. А. Сластенин считают, что парадигма в педагоге – это устоявшаяся, ставшая привычной точка зрения, определенный стандарт, образец в решении образовательных и исследовательских задач. Еще с древних времен прослеживаются два основных подхода к процессу воспитания и обучения подрастающего поколения: традиционный и гуманистический. Современная педагогическая наука далеко ушла от традиционной знаниевой парадигмы. Образовательные технологии сегодня носят личностно ориентированный подход и направлены на развитие субъектного пространства студента, опираются на инновационные формы организации образовательного процесса, в частности с преобладанием самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Это и есть гуманистический подход, который ставит в центр образовательного процесса учащегося, самовыражение его как уникальной, представляющей абсолютную ценность личности.

Однако следует признать, как отмечают Е. Н. Шиянов и Н. Б. Ромаева, что большинство современных ученых допускают существование различных парадигмальных установок в одних и тех же условиях образования при определяющей роли одной из парадигм. Такой подход основан на исследовательских работах ученых: Ш. А. Амонашвили (императивная и гуманная парадигмы), Л. А. Байковой (нормативно-формирующая и гуманистическая), Е. В. Бондаревской и С. В. Кульневич (формирующая и личностно-ориентированная), Е. А. Ямбурга (когнитивная и личностная), Е. Н. Шиянова (личностно-тормозящая и личностно-развивающая), О. С. Газман («педагогика необходимости» и «педагогика свободы»), Е. Н. Гусинского и Ю. И. Турчаниновой (личностно отчужденное и личностно центрированное образование).

При учете того, что образование – это система целенаправленной социализации индивидов через профессионализацию, подключение членов общества к существующему разделению труда, становится ясно: производство серости, некомпетентности, бездарности, дилетантства значительно осложняет и без того сложную ситуацию нашего общества. Необходимо обновление самой концепции учебно-образовательного процесса [9]. Следует признать, что внедрение в нее идей элективности, индивидуализации, специализации, комплексности, полипрофильности, цикличности давно и небезуспешно эксплуатируется в мировой педагогической практике. Перестройка системы

высшего образования на основе этих принципов и идей будет способствовать формированию самостоятельно мыслящего, творческого, яркого поколения студенчества.

Интересен взгляд А. Н. Дахина на приоритеты российского и американского образования. Российское образование – это в высшей степени трансляция культуры, а американское образование основной задачей определяет воспитание функционально грамотного гражданина. В российской школе доминирует однонаправленное развертывание содержания образования: от науки к собственно образованию (фундаментальность образования). Американский профессор Д. Лангенберг отмечает недостаточное внимание в теоретической подготовке американских студентов. Дедуктивный способ рассуждений, активно применяемый в российских образовательных учреждениях, приводит к формированию методологического мышления – умению видеть закономерности в разнородных на первый взгляд явлениях. Российская образовательная практика базируется на положении Л. С. Выготского о ведущей роли обучения «обучать ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться» [3]. Российская школа делает акцент на слове «обучать», американская – на «способен». Следовательно, саморазвитие ребенка через «медиаторы культуры» (Л. С. Выготский), подготовленные преподавателем, это перспективное направление модернизации как российского, так и американского образования.

В. В. Краевский называет факторы, способствующие определению стратегии образования в наши дни, культурологическим подходом, совокупностью ценностных ориентаций и «аксиологизацией цикла психолого-педагогических дисциплин», личностно-ориентированным подходом в обучении. Все это является составляющим главного принципа педагогики – гуманизации образования, что в свою очередь определяет основную ценностную ориентацию и стратегическую цель образования.

В современной реформе высшего образования обозначаются две задачи: первую можно квалифицировать как социальное конструирование системы образования, отвечающей гуманистическим нормам и идеалам – это гарантированность государством реализации прав и свобод в получении образования и достойный образ жизни на основе полученной профессии своим гражданам; вторая связана с приобщением личности к богатству гуманитарной культуры в рамках учебного процесса и внеучебных форм студенческой активности. Проблемы гуманизации и гуманитаризации образования вызывают многочисленные дискуссии. К гуманистическим аспектам системы образования можно отнести создание творческой атмосферы в обучении специали-

ста, обеспечение возможностей общекультурного развития студентов, материальные аспекты студенческой жизни, организацию досуга студентов, иначе говоря, исходить из приоритета личности (студента) перед любыми надличностными институтами (администрацией). Гуманитаризация предполагает приобщение молодого человека к духовной культуре человечества, которая рассматривается как дополнительный компонент профессионального образования. Иными словами, гуманитаризация – способ приобщения молодежи к духовным ценностям цивилизованного мира, ее окультуривание в широком смысле слова, отнюдь не сводимое к узкой профессионализации [2].

С точки зрения социологического подхода рассматривают парадигмы образования Г. Зборовский и Е. Шуклина. Это государственно-образовательная парадигма, базирующаяся на выявлении различных типов зависимостей между государством и образованием: жесткого, ослабленного, свободного; производственно-образовательная парадигма, рассматривающая различные формы превращения требований производства в те или иные системы профессионального образования и подготовки кадров для него; научно-образовательная парадигма, определяющаяся тем, насколько полно и глубоко используются достижения науки в развитии образования и как они отражаются в содержании и определяют уровень образования; культурно-образовательная парадигма, определяющая зависимость культуры общества от образования; семейно-образовательная парадигма, выявляющая приоритетность образования в семье – жесткого, ослабленного, свободного [5].

В современном мире развиваются инновационные процессы, способствующие рассмотрению личности как активного субъекта, способной воздействовать на социальное развитие. Это взгляд с позиции новой социокультурной парадигмы, где приоритетная роль принадлежит образованию. Его первоочередная задача – развитие у человека таких качеств и способностей, которые будут способствовать тому, чтобы адаптироваться к быстро изменяющимся социальным условиям, преодолевать трудности, связанные с восприятием новаций, создавать качественно новое социальное пространство [10].

Сегодня важно выявить содержательные и процессуальные аспекты инновационности образовательного процесса в высшей профессиональной школе, способствующие решению поставленных задач. На смену идеологии «информационно-описательного преподавания» должна прийти идеология методологической направленности обучения, которая призвана помочь студенту перейти от «содержательно-отражательного получения научных знаний к конструктивно-деятельностному» (В. В. Краевский). Идея субъектности в профессио-

нальном образовании ориентирует преподавателей на создание для каждого студента индивидуализированных условий, способных обеспечить целостность и результативность процесса личностно-профессионального развития. В современной педагогике обучение понимается как «расширение возможностей развития личности (А. Г. Асмолов), как управление процессом развития личности, а не воздействия на нее. Следовательно, обучение можно рассматривать как механизм целенаправленного педагогического управления процессом субъектного преобразования студентов. Анализ представленных в педагогической теории и практике парадигм профессионального образования: когнитивной, деятельностной, личностно-ориентированной – показал, что они существенно различаются между собой и вместе тем взаимодополняют друг друга, их органичное сочетание можно представить в виде интегративно-дифференцированного подхода (Н. И. Вьюнова, В. А. Сластенин, М. А. Холодная) [1]. На его основе возможна гармонизация этапов деятельности преподавателей и стадий личностно-профессионального развития студентов, которое может быть представлено следующей последовательностью: адаптация к условиям вуза; принятие нового социального статуса; идентификация с требованиями учебной, учебно-профессиональной деятельности; самореализация в образовательном процессе; самопроектирование профессионального становления.

Из всего изложенного можно сделать вывод: потребности современного общества в подготовке специалистов требуют поиска новых парадигм, концептуальных подходов, идей.

#### Литература

1. Белошицкий, А. В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза [Текст] / А. В. Белошицкий, И. Ф. Бережная // Педагогика. – 2006. – № 5.
2. Ветров, Ю. Гуманизация и гуманитаризация инженерного образования [Текст] / Ю. Ветров, А. Ивашкин // Высшее образование в России. – 2006. – № 1. – С. 45–50.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] / Л. С. Выготский : в 6 т. Т. 2. М., 1982.
4. Дахин, А. Н. Взгляд на Российское образование из Калифорнии [Текст] / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2006. – № 5.
5. Зборовский, Г. Социология образования: задачи и парадигмы [Текст] / Г. Зборовский, Е. Шуклина // Высшее образование в России. – 2006. – № 1. – С. 131–138.

6. Ильин, В. Высшая школа в современной России: пути выхода из кризиса [Текст] / В. Ильин, Г. Аверьянова, К. Ромашкин // Высшее образование в России. – 2005. – № 11. – С. 108–114.

7. Шиянов, Е. Н. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики [Текст] / Е. Н. Шиянов, Н. Б. Ромаева // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 17–25.

8. Пальчевский, Б. В. Актуальные проблемы управления педагогической наукой [Текст] / Б. В. Пальчевский // Педагогика. – 2006. – № 4.

9. Философия – образование – общество [Текст] / Б. В. Пальчевский // Педагогика. – 2006. – № 4.

10. Ярмакеев, И. Я. Развитие профессионально-смыслового потенциала личности будущего учителя [Текст] / И. Я. Ярмакеев // Педагогика. – 2006. – № 2.

## **ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ**

***МАТВЕЕВ Г. А.***

*г. Тула, Тульский институт непрерывного образования*

Экономика как специальность, как научная и учебная дисциплина и одна из самых обширных сфер общественной жизни оказалась именно той областью познания и практики, которая теснее всего связана с преобразованиями в нашей стране, развернувшимися в последнее десятилетие. Переход к рынку, изменения в государственно-политическом устройстве общества, модернизацию высшей школы и науки можно представить себе как единый процесс, где лидирующая роль объективно принадлежала и принадлежит экономике во всех ее проявлениях. Поэтому анализ первых результатов модернизации экономического образования во многом проливает свет и на перемены в других секторах российской высшей школы и в первую очередь, конечно, на развитие социально-гуманитарного образования.

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования первого поколения, утвержденные в середине 90-х гг. прошлого века, при всей их уязвимости для критики сыграли существенную положительную роль. Они со всей определенностью продемонстрировали политическую волю государства и позицию государственных органов управления образованием и тем самым убедили руководителей вузов в том, что в преподавании экономики многое



придется изменять. Весной 2000 г. завершилась длительная работа над вторым поколением государственных стандартов высшего образования, отразивших уже не компромиссную трактовку научного и профессионального содержания экономики как учебной дисциплины, а ее современное рыночное прочтение.

Что же отличает действующую версию стандартов?

Прежде всего, они обозначили переход от одного, универсального, блока минимальных требований к овладению экономическими знаниями в стандарте первого поколения к четырем разным в стандартах второго поколения. Это можно расценивать как попытку учесть различное положение этой дисциплины в разных образовательных программах.

В ходе создания второго поколения стандартов ставилась задача, чтобы все описания содержания экономического образования базировались на единой методологической основе, были идейно совместимыми. Такая внутренняя совместимость различных минимальных требований во втором поколении стандартов достигнута. Все они с разной степенью детализации отражают понимание экономики, свойственное так называемому «основному течению» (mainstream) экономической мысли: представлениям о ядре экономических знаний, разделяемым мировым научным сообществом в настоящее время.

Это важно потому, что государственные образовательные стандарты высшего образования предназначены и для обеспечения международного признания (эквивалентности) соответствующих документов об образовании. Не менее важна принципиальная возможность общаться с зарубежными коллегами на одном профессиональном языке. А этот язык, как бы к нему ни относился любой из экономистов, – язык именно «основного течения».

В трех стандартах – «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Финансы и кредит» и «Мировая экономика», подготовленных в одном кусте учебно-методических объединений, корневая дисциплина «Экономика (Экономическая теория)» вопреки требованиям макета и, казалось бы, соображениям здравого смысла вынесена из цикла общепрофессиональных дисциплин и переведена в цикл гуманитарных и социально-экономических.

В стандартах первого поколения были использованы два названия: «Экономика» в цикле гуманитарных и социально-экономических дисциплин и «Экономическая теория» в цикле общепрофессиональных дисциплин с совершенно одинаковым описанием дидактических единиц. Вряд ли это можно назвать логичным. По сути, дисциплина «Экономика», преподаваемая студентам неэкономических специаль-

ностей, должна быть шире, чем «Экономическая теория». Это связано с тем, что некоторые знания экономисты получают, изучая, например, такие дисциплины, как статистика, бухгалтерский учет, экономическая история. Скорее всего, было бы правильным включить соответствующие дидактические единицы в описание дисциплины «Экономика» цикла гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Принятые в 2002 г. Государственной Думой поправки к Закону «Об образовании» позволяют не спешить с массовым обновлением государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования.

Факторы, внешние по отношению к системе российского высшего образования: переход старшей школы на профильное обучение и развитие Болонского процесса, целью которого является формирование единой общеевропейской зоны высшего образования к 2010 г. – позволяют применить «поколенческую «технология» разработки системы стандартов по высшему образованию в целом как раз к концу того срока, который предписан в качестве предельно допустимого.

Это не исключает возможности частичных изменений как всех стандартов сразу, так и достаточно кардинальных изменений отдельных стандартов, не дожидаясь их общего пересмотра. Тем не менее следует помнить, что еще 2–3 года из стен вузов будут выходить выпускники, обучавшиеся по так называемому первому поколению стандартов. Это создает проблемы оценки качества их подготовки.

Предполагается, что новое поколение стандартов будет разрабатываться на принципиально новой для постсоветского периода основе: на базе единого перечня направлений и специальностей среднего и высшего профессионального образования. Кроме того, устраняется параллельное существование перечней специальностей и перечней направлений в самом высшем образовании, которое в инженерном образовании дополнилось отдельным перечнем направлений подготовки дипломированных специалистов. Структура кода в утвержденном Госкомстатом России Общероссийском классификаторе специальностей образования (ОКСО) включает две позиции на наименование укрупненной группы специальностей и направлений (сейчас их чуть меньше 30, и никаких принципиальных изменений в этот перечень вносить не предполагается, если не будет принято решений по переходу на классификацию ЮНЕСКО). Следующие две позиции отводятся на наименование направления подготовки специалистов средней и высшей квалификации, еще две – на наименование специальности.

Еще одна проблема кроется в стандарте бакалавра направления «Экономика». Это единственный стандарт, к которому Минобразова-

ния России разрешило приложить не один, как у всех остальных, а два примерных учебных плана. Один из них разработан в Российской экономической академии им. Г. В. Плеханова, другой, более сложный, – на экономическом факультете Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. Данная ситуация порождена введением в начале 90-х гг. параллельно с традиционной пятилетней системой высшего образования, когда-то заимствованной Россией у Германии, системы «4+2» (4 года бакалавриат и 2 года магистратура), применяемой, как тогда считалось, чуть ли не во всем цивилизованном мире.

При ближайшем рассмотрении оказалось, что это далеко не так. Например, во Франции бакалавры – это выпускники средних школ. В Англии бакалавры – студенты высших учебных заведений, они учатся в течение 3 лет. И этого оказывается достаточно, чтобы получить академическую степень широкого профиля после обычной двенадцатилетки. Затем, возможно, после накопления профессионального опыта, кто-то год-два продолжает обучение в магистратуре, кто-то сразу поступает в аспирантуру, кто-то идет в бизнес-школу и т.п. Вариантов много, но в них присутствует четкая логика.

Болонская декларация 1999 г. предлагает предоставлять основную массу образовательных услуг в европейской высшей школе в формате двухциклового обучения: постепенного (undergraduate) продолжительностью от 3 до 4 лет и послестепенного (postgraduate), причем второй мог бы заканчиваться степенью магистра или доктора (Ph.D), при этом не исключается возможность получения степени магистра в одноступенчатом формате, о чем было заявлено в Саламанке (2001 г.) на совещании руководителей 300 европейских вузов. Оба варианта предусмотрены российским законодательством еще с начала 90-х гг. XX века. Правда, при этом предполагалось, что двухцикловое (двухступенчатое) обучение «бакалавр – магистр» должно быть ориентировано на так называемую академическую карьеру (наука, преподавание), а одноступенчатое – на профессиональную, прикладную.

Федеральный закон «О высшем и послевузовском образовании» в версии 1996 г. все «свалил в одну кучу». Статьей о квалификации «бакалавр», «дипломированный специалист» и «магистр» были соотнесены с последовательными ступенями высшего профессионального образования, соответствующим четырем, пяти и шести годам очного обучения. Причем лица, получившие образование определенной ступени, имеют право продолжить обучение по образовательной программе следующей ступени только в рамках ранее избранного направления подготовки (специальности).

## К ВОПРОСУ О КОМПЕТЕНЦИИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ

*ЛЕВАШЕВА В. Г.*

*г. Братск, Братский педагогический колледж № 1*

В настоящее время отечественное образование находится на стадии реформирования. Одним из направлений развития реформ является более широкое использование компетентного подхода. По этому поводу в Стратегии модернизации содержания общего образования читаем: «...основными результатами деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе. Речь идёт о наборе ключевых компетенций учащихся в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах».

Таким образом, возникают ключевые понятия, такие как: компетенция и компетентность, которые необходимо разграничивать.

В своё время В. И. Даль под словом «компетентность» понимал «полноправность» и использовал её в основном в юридической сфере: «Компетентный судья, кто может и вправе судить о ком, о чём или кого-либо... судья полноправный». Поэтому можно сделать вывод, что компетенция и компетентность составляют у Даля единое понятие.

В Словаре русского языка читаем: Компетентность, и, мн. нет, ж. Отвлеч. сущ. К. к компетентный. К. суждения // осведомлённость, авторитарность. Компетентность в вопросах политики.

Компетенция, и, мн. нет, ж., (лат. *competentia*) (книж.). 1. Круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. Не будем говорить о том, что не входит в нашу компетентность. 2. Круг полномочий, область подлежащих чьёму-либо ведению вопроса, явлений (право). Уголовные дела входят в компетенцию.

В современном понимании компетенция рассматривается в двух аспектах: 1) обладающий компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чём-либо.

– Содержание понятия «компетентность» также выражается в двух аспектах: 1) обладающий компетентностью, правомочный; 2) знающий, сведущий в определённой области.

Как отмечает А. М. Новиков, понятие «компетентность» применительно к характеристике уровня профессиональной подготовки используется относительно недавно, поэтому есть необходимость более основательно изучить данное понятие.

В психолого-педагогической области знаний в настоящее время ещё не сложилось общепринятое понимание термина «компетентность». Так, В. С. Безрукова под компетентностью понимает «владение» знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально-грамотные суждения, оценки, мнения. Э. Ф. Зеер и О. И. Шахматова под профессиональной компетенцией подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. В. А. Дёмин считает, что компетенцией являются умения, способы выполнения действий, освоенные субъектом. Всё это обеспечивается совокупностью приобретённых знаний, умений и навыков.

Таким образом, можно модифицировать отмеченные понятия в педагогическом контексте и построить, например, специальную терминологическую конструкцию «образовательная компетенция» – уровень развития личности студента, связанный с качественным освоением содержания образования, которое определяется требованиями и нормами выпускников. Ключевая часть образовательной компетенции проходит через все образовательные области и призвана объединить их в единое, целостное содержание. В ней также получают своё концентрированное воплощение все компоненты общепредметного содержания образования: реальные объекты изучаемой действительности; общекультурные знания об изучаемых явлениях (общие и общеучебные умения, навыки, обобщённые способы деятельности и др.).

Теперь аналогично строим термин «образовательная компетентность» – способность студента осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности. Из этого видно, что образовательная компетентность – это уже сложившееся личностное качество. У образовательной компетентности также есть ключевая часть, которая относится к общепредметному содержанию образования и составляет его главную (в определённом иерархическом смысле) составляющую.

Итак, образовательная компетенция идеальна, нормативна, моделирует свойства выпускника и в каком-то смысле обслуживает термин «образовательная компетентность», точнее описывает его смысловое наполнение. Образовательная компетентность реальна, относится к личности, существует «здесь и сейчас».

Состав образовательной компетенции конкретизируется, в том числе, на уровне учебных предметов. В «Обязательном минимуме содержания образовательных программ», а также в «Требованиях к уровню подготовки выпускников» для каждой ступени обучения и каждого предмета определяются её элементы. При модернизации вышеназванных документов следует определить: а) оптимальное число

связанных между собой реальных изучаемых объектов; б) объём знаний; в) объём формируемых умений и навыков.

Такого рода содержание образования обеспечит не только предметноцентрированное, но и целостное становление студента. В этом случае образовательная компетентность студентов будет нести в себе многофункциональную сущность, необходимую не только при обучении, но и в будущей производственной деятельности человека, его социально-экономических и межличностных отношениях.

Образовательная компетентность является следствием личностно-ориентированного обучения, поскольку относится к личности студента и формируется только в процессе выполнения им определённого комплекса действий. Содержание образования при этом из модели, созданной объективно, превращается в «живое» знание, которое принадлежит индивидуальности студента (как субъекта образования), хотя требуются усилия от всех участников образовательного процесса.

Таким образом, в современной педагогике вполне оправданно используются новые понятия: «образовательная компетенция» и «образовательная компетентность».

## **ГУМАНИТАРНАЯ ПАРАДИГМА ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОГО ЭТАПА ФИЛОСОФИИ НАУКИ**

***НЕВКРЫТАЯ С. А.***

*г. Вологда, Вологодский государственный педагогический университет*

Основопологающей характеристикой современного философского познания является конструирование принципиально новых видений мира, человеческой природы, оценок и мировоззренческих ориентаций, что приводит к созданию проектов общественных и духовных структур как основания будущего развития культуры и цивилизации. В философии науки происходит её переориентация с классической формы на постнеклассическую, при этом она становится способом освоения мира, своеобразной попыткой разума дать человеку ориентиры в его жизнедеятельности. Главной особенностью современной философии науки является полифоничность в содержательном и методологическом планах, включающая эстетический, религиозный, мистический и другие опыты познания. В силу этого современная философия переживает не кризис, а смену парадигм, в результате чего закрепляется и распространяется философия гуманитарных наук.

Подобный взгляд на «науки о жизни» рассматривает их не только как логически строгое понятие или категорию, а как концепт, который содержит некий феномен, не редуцируемый к строго логической форме, но имеющий глубокое, культурно-историческое и гуманитарное содержание. Отказ от признания разума высшей инстанцией мышления и познания расширял диапазон понимания человеческих возможностей. Наряду с логическим мышлением право на жизнь получили творчество, воображение, свобода, интуиция, переживание. Поэтому гуманитарные науки имеют своим предметом устройство жизни в государстве, обществе, праве, нравах, воспитании, хозяйстве и технике, а также истолкование мира в языке, мифе, искусстве, религии, философии и науке.

Гуманитарное знание в настоящее время приобретает всё большую значимость в современной методологии и философии науки в связи с поисками новых методов познания общества, необходимостью гуманитаризации образования, а также введения человеческого измерения в научно-исследовательскую деятельность. Это приводит к тому, что нынешний век будет веком гуманитарной науки, без которой его может не быть вообще, так как возросшая мощь естественных наук по созданию новых средств воздействия на природу, включая и природу человека, зачастую опережает интеллектуальные возможности человека, не способного осмыслить отдалённые последствия их применения.

Если в гносеологии и методологии естественных наук признание гуманитарности научно-познавательной деятельности приходит опосредствованным путём, характеризующимся преодолением субъективности, то в философско-методологической рефлексии в науках о человеке формируется и развивается гуманитарная парадигма, которая исходит из принципиального своеобразия человека как предмета научного познания. Характерной чертой гуманитарной парадигмы является специфика отношений познающего субъекта и предмета (не объекта) познания, предполагающая сложность двустороннего акта познания – активность познающего и активность открывающегося, взаимодействие кругозора познающего с кругозором познаваемого.

Особенность гуманитарных наук заключается в эксплицитном либо имплицитном присутствии человека в знании и познавательной деятельности. Если в науках о природе эти компоненты незначительны для исследования, то в гуманитарном знании они являются определяющими. Объектом научного социально-гуманитарного знания становятся не только социальные и природные феномены, но и символические, и текстуальные. В этих науках реализуется иной уровень рациональности, требующий новых приёмов и параметров. Научная

рациональность в гуманитарной парадигме предполагает осознание специфики отношений познающего и познаваемого. Научно-рациональный подход способен осуществлять оптимизацию продуктивности научной деятельности, переходящую в сферу проектирования человеческой деятельности. Эволюционная тенденция современной рациональности перемещается от констатации к рациональности проектирования социального действия. Поэтому гуманитарные формы научного знания, создающие абстрактные понятия и обобщения, сохраняют при этом конкретные черты и свойства объекта.

Недостаток «теоретизма» как определённого отношения к действительности исключает из мира живого познающего субъекта. Следовательно, интеллектуальная работа в данном случае не требует поиска информации за рамками модели и проявляется только между постоянными и точно определёнными альтернативами, нормами, правилами, и каждая из альтернатив должна приводить к заранее известным результатам. В результате этой теории начинает развиваться, формироваться, порождать на более высоком уровне новые идеи, вступая в существенные диалогические отношения с другими, чужими идеями. Человеческая мысль может стать подлинной идеей только в условиях живого контакта с другой мыслью. В точке этого контакта и рождается, развивается идея, постоянно стремящаяся к новым горизонтам реальности.

Диалог в этом случае предстаёт как универсальное явление, обуславливающее плюрализм подходов и позиций, которые пронизывают отношения и проявления человеческой жизни, всё, что имеет смысл и значение. Отклонения в сторону единства как одинакового содержания или в сторону доминирования одного члена отношений над другими образуют замкнутый цикл, что означает конец самой возможности диалога как процесса обогащения системы и вместо развития приводит к застою, тупиковой ситуации, тогда как подлинная реальность открывается в разнообразных своих ракурсах и проекциях лишь в сочетании различных, в том числе и находящихся между собой в конфликтных и противоречивых, позициях.

Итак, диалогическая установка, признание права на момент истины не только за одной позицией, согласие оппонента с другими доводами, приведёнными в ходе общения, ведут к выходу за пределы фиксированной, готовой системы исходных, познавательных координат, за рамки жёстких конструкций. Она представляет собой переход к реальному, живому познанию за пределы единственно правильных критериев, норм, правил, однозначных принципов или, по крайней мере, признания возможности изменения последних.



Гуманитаризация науки становится методологическим стержнем, который способствует осмыслению ситуации, сложившейся и определившейся как эпоха многомерного диалога, универсального, всеохватывающего способа существования культуры и человека в культуре. Границы философии науки не заданы заранее, она меняет свои объекты, акценты, средства анализа, ради расширения коммуникативного опыта, не скованного рамками и границами, ради отвоевания у разума прав интуиции, у системы – прав на становление, динамику, не подчинённую заданным формам. Динамика интуиции и систематизированность разума являются основной антиномией современного философского познания, а любая философия на уровне философской деятельности – это динамика, процесс, становление. На одних этапах истории философы предпочитают не процесс, а его результат, на других – сам процесс становления. Поэтому все попытки осмыслить современную культурную ситуацию могут стать источником и стимулом новых истолкований.

Таким образом, гуманитаризация современного философского познания отражает способность разума к самоизменению, творческому развитию познавательных возможностей человека, поэтому плюралистичность, полицентричность позиций становятся основой возможности образования новых значений рациональности.

## **БАЗОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ РАСТУЩЕГО ЧЕЛОВЕКА К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

***РЫЛЕЕВА А. С., САВИНЫХ В. Л.***

*г. Курган, Курганский государственный университет*

В связи с динамичными изменениями условий жизнедеятельности человека в значительной степени актуализируется проблема адаптации к ним каждого человека, человеческого сообщества в целом. При этом в наиболее трудном положении находятся дети, школьники, чей адаптационный механизм, социальный опыт, система жизненных ценностей, сумма знаний еще не сформировались и не развились в степени, достаточной для их успешной подготовки к самостоятельной жизни и деятельности. Происходящие в современном мире изменения носят модернизационный характер и обусловлены не только внутренними процессами становления открытого общества, но и глобальными тенденциями общемирового развития.

Зарубежные социологи говорят о постсовременном обществе риска, когда стираются жизненные и профессиональные перспективы, утрачиваются значения культурных, религиозных и иных традиций, осуществляется частая смена профессий и мировоззрений.

Все эти изменения требуют достаточно мобильной, гибкой личности, готовой к экстремальным ситуациям и способной реагировать на постоянно меняющиеся требования среды жизнедеятельности. Поэтому не случайно в совокупности с наукой, общественно-политическими институтами, средствами массовой информации, культурой образование выступает важнейшим условием формирования и воспитания интеллектуально и физически развитой самодостаточной личности, готовой к самостоятельной жизни и деятельности в качестве профессионала, семьянина, члена общества, гражданина.

Появление потребности в самоопределении свидетельствует о стремлении личности достичь довольно высокого уровня развития, что проявляется в стремлении занять свою собственную, достаточно независимую позицию в структуре эмоциональных, информационных, профессиональных, социальных и прочих связей и готовностью решать различные задачи, т.е. быть компетентным.

В психолого-педагогических исследованиях компетентность рассматривается неоднозначно: как степень сформированности общественно-практического опыта субъекта, как уровень обучаемости специальным и индивидуальным формам активности. В толковых словарях компетентность определяют как осведомленность, эрудированность. Под профессиональной компетентностью понимают совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности.

Различные трактовки компетентности обусловлены, прежде всего, особенностями структуры деятельности специалистов разных профессиональных областей, а также разнообразием теоретических подходов исследователей. Базовой характеристикой данного понятия остается степень сформированности у специалиста единого комплекса знаний, навыков, умений, опыта, обеспечивающего выполнение профессиональной деятельности (Н. Ф. Талызина, Р. К. Шакуров, А. И. Щербаков и др.). Таким образом, компетентность – это совокупность знаний, умений, опыта, отраженная в теоретико-прикладной подготовке к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности.

В динамичных социально-профессиональных условиях все более становится востребованной не образованность (компетентность) как таковая, а способность специалиста реализовывать ее в конкрет-

ной практической деятельности (компетенция). Проводя различие между данными понятиями, ряд авторов отмечают, что компетентность выступает в качестве результата научения (обученности), в то время как компетенция – это компетентность в действии.

Например, В. А. Кальней утверждает, что быть компетентным – значит уметь мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт. Сходным по своим идеям является подход В. А. Корызева, Н. Ф. Родионовой, А. П. Тряпицыной, которые рассматривают компетентность не через определенную сумму знаний и умений, а как способность использовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт.

Существует несколько подходов в определении ключевых профессиональных компетенций личности, необходимых для ее успешной адаптации в среду самостоятельной жизни и профессиональной деятельности.

В концепции австрийской системы среднего образования ZSE выделяется следующая группа базовых компетенций: 1) компетентности, направленные на самореализацию (личностные); 2) социальные компетентности; 3) компетенции в определенных сферах деятельности. В странах Западной Европы принято следующая классификация ключевых компетентностей: а) коммуникация; б) операции с числами; в) информационные технологии; г) умение работать с другими (работа с людьми); д) умение учиться и совершенствоваться, повышая результативность.

Мы выделяем следующие основные базовые компетенции, влияющие на успешность подготовки растущего человека к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности и способствующие в наибольшей степени адаптации к требованиям среды:

1. Коммуникация – отношения с людьми, основанная на умении строить конструктивное взаимодействие с людьми в типичных и нестандартных ситуациях.

2. Организация – отношения с деятельностью, которая регулирует поведение человека, выбор средств, способов самореализации и достижения цели и соотнесение своих возможностей, потребностей и наличных качеств с требованиями цели и подразумевает собственную активную позицию личности в плане самоопределения.

3. Координация – ориентация во времени и пространстве, предполагающая выбор путей и способов рационального использования времени и построения собственного пространства жизнедеятельности.

4. Познавательная активизация, основанная на усвоении способов приобретения знаний и различных источников информации.

Таким образом, главная цель подготовки к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности растущего человека заключается в постепенном формировании у школьников внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению и корректировке перспектив своего развития, готовности рассматривать себя развивающимся во времени и находить лично-значимые смыслы в конкретной профессиональной деятельности.

## РАЗДЕЛ 2

### **Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста**

---

---

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В РЕШЕНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

***ПЕСТРЯКОВА В. Ф.***

*г. Нижневартовск, Нижневартовский государственный гуманитарный университет*

В условиях перехода России к демократической модели общества и к рыночной экономике существенно изменились цели и способы воспитательного процесса, что соответственно затрудняет подготовку будущих учителей к воспитательной работе на занятиях физической культуры и спорта.

Качественно новое содержание деятельности учителя, обусловленное усложнением его социальных и воспитательных функций, побуждает к поиску новых более эффективных форм и способов подготовки будущих специалистов в воспитательной работе с юной сменой отечества. Соответственно с новыми целями меняются способы организации учебно-воспитательного процесса, в частности воспитательных умений.

Формирование педагогических умений в решении воспитательных задач будет проходить более эффективно при использовании их на теоретических и практических занятиях, выполнение которых направлено на овладение взаимосвязанными действиями управленческого характера, позволяющими изучать уровень воспитанности учеников.

Для решения вышеизложенных задач предлагается следующая система построения воспитательной работы:

- обоснованно формулировать общую и частные воспитательные задачи, планировать пути их решения, реализовывать план, корректировать его, анализировать итоги выполненной работы;
- разрабатывать оптимальные пути формирования у студентов педагогических умений в решении воспитательных задач в процессе подготовки и проведения педагогической практики в школе;
- изучать состояние проблемы формирования у студентов педагогических умений в решении воспитательных задач;
- определять эффективные формы сочетания средств и методов обучения с самостоятельной работой студентов, организацией контроля за их деятельностью и самоконтроля за своими действиями в процессе воспитательной работы в школе;
- развивать стремление самого студента стать независимым, (или индивидуально подходить к процессу воспитания) в положительном отборе опыта воспитательной работы в современных условиях, конкретных разработок, выполненных в процессе проведения педагогической практики в школе;
- фиксировать сформированный уровень профессиональной подготовленности молодых специалистов по физическому воспитанию детей и юношества;
- совершать (для студента) процедуры самооценки состояния конструктивного, когнитивного (гностическо-познавательного), организаторского, проектировочного и коммуникативного компонентов профессионально-педагогической культуры школьного учителя по данной специальности;
- заботиться (для руководителя педагогической практики студентов) о выработке у студентов комплекса характеристических показателей (черт) научного стиля профессионального мышления;
- разрабатывать теоретические и практические обоснования методики формирования у студентов факультета физической культуры и спорта педагогических умений в решении воспитательных задач в период подготовки и проведения педагогической практики в школе.

Такое построение системы воспитательной работы может учитывать не только личностные интересы студента, но и специфику физического воспитания на теоретических (аудиторных) и практических занятиях в общеобразовательных учреждениях путем овладения методик педагогического умения в решении воспитательных задач на уроках физической культуры и во внеучебное время в прикрепленном классе в период педагогической практики.

Задачи, поставленные сегодня перед общеобразовательной школой, продуктивно сможет решить только такой нынешний студент – завтрашний учитель, у которого развито системное видение целостного педагогического процесса, который последовательно и целеустремленно совершенствует свою готовность к реализации соответствующих педагогико-методических требований, и оценка умений студентов качественно характеризовать собственную профессиональную деятельность в роли учителя физической культуры

Отсюда следует, что особую значимость приобретает поиск перспективных вариантов воплощения в жизнь запроса относительно уровня профессиональной подготовленности специалистов физкультурного образования в формировании педагогических умений в решении воспитательных задач. При таком подходе программируется и осуществляется профессионально-подготовительная деятельность будущего специалиста, суть которой составляет моделирование и освоение с помощью всей системы форм, методов и средств обучения предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности.

При вдумчивом подходе к учебно-воспитательной практике каждый студент постепенно переходит от абстрактно представляемых моделей образовательно-воспитательных действий ко все более конкретно очерченным и всесторонне обоснованным предметным и межпредметным моделям. В итоге зримо осуществляется его переход от вузовско-аудиторного учения к школьно-образовательной деятельности.

Каждый урок для студента – это повод для очередного микроэтапа реализации себя как личности и профессионализма, для самоутверждения в роли учителя-воспитателя в формировании педагогических умений. Им всякий раз осуществляется выбор лучшего варианта практического преломления подходящих для занятия методов – естественно, через осознание сути возможностей решения образовательно-воспитательных задач, через педагогическую рефлекссию и развертывание своих соответствующих индивидуальных способностей.

В период прохождения школьной педагогической практики в большинстве случаев с помощью однокурсников анализируются результаты проведенного урочного занятия, осуществляются педагогико-методические характеристики и оценки попыток изменения его структуры и внесения в нее содержательных и методических новшеств в умении решений воспитательных задач урока.

Студент в процессе представления итогов занятия проявляет и наращивает искусство анализа овладения рациональными приемами

характеристик собственных попыток рефлексировать на занятиях индивидуальные особенности организации умений в воспитательной работе с занимающимися.

Ему предлагается обосновать и последовательно выбрать общие и частные воспитательные задачи и пути их решения как на уроке физической культуры, так и во внеучебное время в процессе работы помощника классного руководителя в прикрепленном классе, в которых содержатся конкретные практические рекомендации для студентов по формированию педагогических умений.

Полученные результаты позволяют более рационально организовывать и проводить обучение студентов воспитательной работе:

- овладение научно обоснованным комплексом воспитательных умений, что повышает эффективность деятельности будущих преподавателей как воспитателей;

- последовательное использование сочетаний средств и методов формирования педагогических умений в решении воспитательных задач, что способствует более успешной подготовке студентов к воспитательной работе;

- активизация самостоятельной работы студентов факультета физической культуры и спорта в период подготовки и проведение педагогической практики в школе, как условие повышения ее эффективности.

Предлагаемые образцы учительско-воспитательских действий через разучивание и анализ их в обстановке коллективной деятельности интериоризируются, присваиваются каждым студентом и становятся привычным для его реагирования на образовательно-воспитательные умения в конкретной профессионально-педагогической деятельности.

В процессе практики на основе глубокого анализа и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента студент способен найти пути и способы решения. В этом смысле задания призваны помочь исключить всевозможные ошибки студентов, их последствия и показать, как наиболее эффективно организовать учебно-воспитательный процесс на основе приобретенных воспитательных умений.

Изучая каждое воспитательное умение, студенту необходимо рассматривать его как определенное количество целенаправленных, взаимосвязанных действий, выполняемых в определенной последовательности, а основой этих действий является педагогическая практика как основа познания с последующим ее осмыслением, анализом и обобщением в практической деятельности.



Это позволяет утверждать, что использование мер воспитательного воздействия должно иметь последовательность, а их выбор будет зависеть от конкретных условий педагогической деятельности: особенностей коллектива, отдельных воспитанников, личных качеств педагога, уровня его подготовленности и других. Педагогическое же творчество, в свою очередь, всегда опирается на глубокие знания и развитые профессиональные умения, которые должны постоянно пополняться и углубляться в процессе самостоятельной работы как студента, так и педагога.

Следовательно, образовательно-воспитательный процесс на факультете видится как пополнение теоретико-методического багажа по обретению и упрочению профессионально важного знания – нацеливания студенческой молодежи на выбор обучения и воспитания детей и юношества в общеобразовательной школе как собственно жизненно-практического предназначения.

Формирование педагогических умений в решении воспитательных задач у студентов физической культуры и спорта из профессионально значимых видов занятий – ориентация будущего учителя на инновационно-экспериментальную деятельность в общеобразовательных учебно-воспитательных учреждениях, участие в научном поиске, подготовка и защита курсовых и дипломных работ на актуальные педагогические темы с последующим внедрением результатов исследования в школьный образовательно-воспитательный процесс.

Одним из условий повышения эффективности обучения является поиск взаимосвязей, предусматривающих решение таких проблем, как система методически целенаправленных действий учителя, организующего учебно-воспитательную деятельность учащихся, которая обеспечивает усвоение теоретических основ и формирование определенных практических умений.

Уроки физической культуры не могут быть скучными, неинтересными для учащихся. Проникая в содержание урока, в процессе обучения студент находит новые, интересные методы работы во взаимосвязи с целенаправленным взаимодействием учителя и учащихся, в ходе которого происходит усвоение учебного материала. Приемы воздействия на детей средствами умений в решении воспитательных задач и действительности определяют новые связи урока с другими учебными предметами, с жизнью.

В. А. Сухомлинский называл проблему педагогических воздействий «коренной основополагающей закономерностью воспитания». «Педагогический эффект каждого средства воздействия на личность зависит от того, насколько продуктивны, целенаправленны, эффек-

тивны другие средства воздействия. Между воспитательными воздействиями существуют десятки, сотни, тысячи зависимостей и обусловленностей. Эффективность воспитания, в конечном счете, определяется тем, как эти зависимости и обусловленности учитываются, точнее, реализуются в практике» [3, с. 212].

Одной из самых серьезных забот для руководителей педагогической практики студентов является выработка у них комплекса характеристических показателей (черт) научного стиля профессионального мышления. Представим их в формулировках Л. Ф. Спирина:

- системность мышления – способность охватить явления многоаспектно, выделить комплексы их взаимосвязанных компонентов в подсистемах, получить объемное знание для решения задач;

- детерминизм мышления – способность устанавливать причинно-следственные связи, схватывать зависимости между явлениями в педагогической системе;

- вероятность мышления – способность выявлять и прогнозировать возможные пути развития учебно-воспитательного процесса, действия личностей, групп, коллективов;

- конкретность мышления – способность переносить (использовать) общие положения теории для объяснения текущих фактов и ситуаций; способность анализировать их делать оперативные выводы;

- перспективность мышления – способность видеть перспективу событий; способность к активизации, моделированию «зоны ближнего развития»;

- экономичность мышления – способность выбирать пути наименьших затрат сил и времени, кратчайшие пути при решении задач;

- рефлексивность мышления – способность ставить и проверять гипотезы, фильтровать альтернативы на основе разных критериев, генерировать информацию, делать выводы;

- эвристичность мышления – способность ставить и проверять гипотезы, фильтровать альтернативы на основе разных критериев, генерировать информацию, делать выводы [2, с. 13–14].

По окончании всех циклов-этапов педпрактики остается признать правоту утверждения Л. С. Выготского о том, что «всякая высшая форма поведения появляется в своем развитии на сцене дважды – вначале как коллективная форма поведения, как функция интерпсихическая, затем как известный способ поведения» [1, с. 197–198]. Предлагаемые образцы учительско-воспитательских действий через разучивание и анализ их в обстановке коллективной деятельности интериоризируются, присваиваются каждым студентом и становятся привычным для его реагирования на образовательно-воспитательные си-

туации и конкретной профессионально-педагогической деятельности. И в этом смысле задания на время практики призваны помочь исключить всевозможные ошибки студентов в процессе практики, преподаватели-методисты должны обратить внимание студентов на последствия ошибок и показать, как наиболее эффективно организовать учебно-воспитательный процесс на основе приобретенных теоретических знаний. На основе глубокого анализа возникающих ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента студент способен найти пути и способы решения.

#### Литература

1. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1960.
2. Спирин, Л. Ф. Профессиограмма общепедагогическая [Текст] / Л. Ф. Спирин. – М., 1997.
3. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям [Текст] / В. А. Сухомлинский. – Киев, 1972.

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ СРЕДСТВАМИ МЕТОДИКО- ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ**

***ЧЕРЕПАНОВА О. К.***

*г. Сургут, Сургутский государственный педагогический университет*

Методическая подготовка студентов педагогического вуза в настоящее время организационно осуществляется в двух взаимосвязанных аспектах: опосредованно – через профессионально направленное преподавание гуманитарных, социально-экономических, общепрофессиональных и специальных дисциплин, и непосредственно – через курс методики преподавания той или иной школьной учебной дисциплины и через процесс педагогической практики. В соответствии с этим современные исследователи выделяют две стороны данного единого процесса – подготовку опосредованную и подготовку непосредственную.

Современный образовательный процесс понимается как взаимосвязанная система учения и обучения, учебно-воспитательного и самообразовательного процессов. Усвоение знаний превращается из цели в средство развития обучаемого с учетом его жизненных ценностей, потребностей, возможностей. Содержание и технологии об-

разовательного процесса направлены, главным образом, на становление субъектной позиции обучаемого, обеспечивающей эффективное развитие и саморазвитие его индивидуальности, создание таких условий, при которых он был бы лично заинтересован в том, чтобы активно принимать обучающее и воспитывающее воздействие.

Система опосредованной методической подготовки, главную роль в которой играют гуманитарные, социально-экономические, обще профессиональные и специальные дисциплины, обеспечивает фундаментальную подготовку студента, причем знания по указанным предметам должны сочетаться со знаниями методического характера. Этому во многом способствуют лабораторные и практические занятия, где могут быть сформированы определенные профессионально значимые умения с их методической ориентацией.

Высокая значимость опосредованной методической подготовки состоит в том, что она охватывает предметы всех циклов в течение всех лет обучения. Это создает благоприятные условия для развития интереса студентов к профессии, формирования основ профессионально значимых умений еще до начала изучения цикла методических дисциплин. На старших курсах процесс опосредованной методической подготовки, осуществляясь параллельно с изучением методики предмета и с педагогической практикой, способствует дальнейшему углублению и обобщению формируемых умений и навыков, Тем самым создается база для непосредственной методической подготовки, а в дальнейшем – для углубления межпредметных связей.

Изучение научно-методической литературы показывает: содержание и методы опосредованной методической подготовки являются объектом научных интересов специалистов как в вузовской педагогике и психологии, так и в преподавании специальных дисциплин.

В области педагогики и психологии ведется разработка способов моделирования педагогической деятельности, методов, направленных на сознательное и творческое овладение педагогическими умениями, конкретных методик формирования педагогических умений учителя. Эта работа опирается на положение о необходимости формирования педагогических умений в деятельности, по возможности моделирующей труд учителя-воспитателя, на положения общей психологии о формировании умений. Несмотря на то, что речь идет главным образом о формировании педагогических умений, необходимых каждому учителю независимо от его специальности, указанное требование создает благоприятные предпосылки для определенной методической ориентации как данных умений, так и профессионально-педагогических качеств личности в целом.

Современные исследователи выявили два возможных способа моделирования деятельности учителя: погружение студентов в реальную педагогическую деятельность в единстве и многообразии составляющих ее компонентов и создание в лабораторных условиях моделей, в которых выделение из целостной педагогической деятельности определенного аспекта позволяет углубленно изучить и освоить его. Первый способ в большей степени относится к непосредственной методической подготовке и будет рассмотрен далее в связи с ней. Что же касается второго способа, то по нему достаточно подробно разработано само содержание активных методов формирования педагогических умений. Так, доказано, что основным средством формирования разнообразных педагогических умений является решение педагогических задач на основе моделирования педагогического процесса в лабораторных условиях. В соответствии с этапами развертывания педагогической деятельности педагогические задачи подразделены на аналитические (ориентационный этап деятельности педагога), проектировочные, или конструктивные (этап конструирования способов и средств педагогического воздействия), и коммуникативные (этап реализации методических замыслов и проектов). Выделяются три метода педагогического моделирования: анализ педагогических ситуаций, педагогическое проектирование и педагогические игры. Они исследуются с точки зрения собственной значимости и их использования в формировании определенных умений и профессионально-педагогических качеств учителя.

Значительный интерес для исследуемой проблемы представляют две группы методов, направленных на сознательное и творческое овладение педагогическими умениями – методы ознакомления с сущностью, содержанием педагогических умений, со способами овладения последними; методы практического овладения педагогическими умениями. К первым исследователи относят беседу, самостоятельную работу с литературой, показ образца, изучение и анализ педагогического опыта. Ко вторым – проектирование учебно-воспитательного процесса, выполнение практических и проблемных заданий, решение педагогических задач, анализ учебно-воспитательных ситуаций и упражнений.

Если соотнести названные способы моделирования педагогической деятельности с указанными методами овладения педагогическими умениями, то оказывается, что обе группы методов могут обеспечить моделирование обоими способами.

Другим важным источником разработки опосредованной методической подготовки являются исследования, посвященные про-

фессионально-педагогической направленности обучения и преподаванию специальных дисциплин в процессе подготовки учителя. Опосредованная методическая подготовка по специальным дисциплинам с этой точки зрения может быть рассмотрена как одна из составных частей профессионально-педагогической направленности. В то же время понятие методической подготовки необходимо понимать шире, чем понятие профессионально-педагогической направленности, ибо его можно рассматривать и как результат осуществления последней.

Во многих исследованиях содержится ряд аспектов, отражающих профессионально-методическую ориентацию специальных знаний, умений, навыков: рассматриваются возможности взаимосвязи содержания учебного материала с решением отдельных методических вопросов; определяются пути перестройки специального курса в связи с необходимостью его методической ориентации; доказывається, что в процессе взаимосвязи специального и методического компонентов подготовки студента происходит оптимизация каждого из них.

Достаточно широко и многообразно исследуется профессионально-педагогическая направленность преподавания специальных дисциплин, в том числе опосредованная методическая подготовка, на музыкально-педагогических факультетах педвузов. Рассматриваются вопросы формирования определенных методических умений учителя музыки, связанных с выполнением отдельных видов деятельности: просветительской, вокально-хоровой и т.п. Исследуется процесс формирования специальных и методических умений в их взаимосвязи. Разрабатываются активные методы обучения: решение аналитических, конструктивных, игровых педагогических задач, выполнение конструктивных заданий в музыкально-образовательной области с их последующим переносом в практику.

Безусловным достоинством современных исследований является поиск единства теоретического и практического компонентов подготовки учителя музыки, взаимосвязи опосредованной и непосредственной методической подготовки, как в процессе лабораторного обучения, так и в переносе сформированных умений в педагогическую практику. Вместе с тем нельзя не отметить, что многие исследования на сегодняшний день не могут обеспечить целостной методической подготовки учителя музыки. Предлагаемые способы ограничиваются, как правило, лишь частичной опосредованной методической подготовкой к отдельным видам предстоящей деятельности путем овладения преимущественно частными методическими знаниями и умениями.

Процесс непосредственной методической подготовки студентов представляет собой целенаправленное приобретение методических знаний в их интеграции с гуманитарными, социально-экономическими, общепрофессиональными и специальными знаниями, а также формирование методических умений в определенной системе. Непосредственная методическая подготовка играет существенную роль в формировании положительной профессиональной мотивации, развитии педагогических способностей, творческого мышления, потребности в методическом самообразовании. В непосредственную методическую подготовку включаются методика преподавания школьного предмета определенной специальности и все виды педагогической практики.

Курс методики преподавания школьного предмета определенной специальности является ведущим теоретическим курсом в системе непосредственной методической подготовки. По своей роли и времени изучения он является завершающим и обобщающим в профессионально-педагогической подготовке. В процессе его изучения интегрируются знания, умения, навыки, полученные в курсах общественно-политических, психолого-педагогических и специальных дисциплин, осуществляется их методическая интерпретация. Помимо этого, в содержание курса методики входят более частные, сугубо методические знания, умения, навыки. Таким образом, курс методики предмета служит связующим, объединяющим, обобщающим звеном между различными дисциплинами учебного плана.

Достаточно широко исследованы возможности формирования отдельных методических умений в процессе лабораторных занятий по методике преподавания различных школьных предметов. Доказано, что в процессе лабораторных занятий можно формировать методические умения на репродуктивном уровне, что создает тем самым основу для последующего овладения умениями на более высоких уровнях (в ходе педагогической практики и дальнейшей самостоятельной работы).

Что же касается методики музыкального воспитания, то возможности практических занятий в настоящее время рассмотрены лишь в небольшом количестве исследований. Так, исследованы возможности реализации системного подхода в изучении дисциплин психолого-педагогического цикла на музыкально-педагогическом факультете; проблема формирования методической самостоятельности студентов; методы подготовки студентов к формированию восприятия музыки школьниками; систем, практических занятий по методике музыкального воспитания на базе школьного методического объе-

динения (в рамках педагогической практики); возможности спецкурса по подготовке студентов к проведению внеклассной музыкально-просветительской работы.

Все исследования по названной проблематике посвящены формированию тех или иных методических умений посредством решения учебных педагогических задач: аналитических, конструктивных, игровых. Авторы предлагают различные виды практических заданий: поисковые – отбор и систематизация учебного материала, составление структурно-логических схем педагогических явлений; конструктивно-практические – отбор вопросов по теме, видоизменение наглядных пособий, составление вариантов методических разработок, составление индивидуальных музыкальных характеристик.

Вместе с тем формирование педагогических умений рассматривается лишь для лабораторных условий, а собственный педагогический опыт студентов учитывается мало или не учитывается совсем. В качестве моделей педагогических ситуаций фигурируют, главным образом, словесные описания, фонограммы или видеозаписи, но не сам реальный процесс музыкального воспитания.

В ходе педагогической практики наиболее полно осуществляется непосредственная методическая подготовка студентов. Она создает наиболее благоприятные предпосылки для формирования основ профессионального мастерства, погружая студентов в реальные или максимально приближенные к ним условия педагогической деятельности. Как уже указывалось выше, производственная практика в педагогике понимается и как наиболее сложный вид педагогического моделирования. Именно на педпрактике педагогические умения студентов включаются в целостную структуру их специальной профессиональной деятельности.

Богатейшие возможности педпрактики в подготовке учителя являются объектом изучения как общепедагогических, так и музыкально-педагогических исследований. В общепедагогическом плане исследуются возможности педпрактики в формировании профессионального самоопределения студентов, отдельных качеств личности учителя, отдельных педагогических умений, преемственности между лабораторными занятиями и педпрактикой по отдельным педагогическим умениям.

В музыкально-педагогических исследованиях разработка проблем педпрактики ограничена лишь двумя ее видами. Определено содержание практики в плане моделирования деятельности школьного учителя музыки во всем ее многообразии, исследованы некоторые пути преемственной взаимосвязи между методикой музыкального



воспитания и педпрактикой, раскрываются возможности продолжения формирования профессионально значимых музыкальных методических умений уже в непосредственной самостоятельной деятельности начинающего учителя музыки. Вместе с тем в большинстве исследований, посвященных музыкально-педагогической подготовке, педпрактика предстает лишь в виде итогового проверочного процесса как критерий предыдущей методической подготовки, полученной в ходе теоретического и лабораторного обучения. Роль педпрактики в методической подготовке студента непосредственно исследуется лишь Л. А. Исаевой, которая показала роль педпрактики III–IV курсов в формировании комплекса педагогических и методических умений и навыков.

В связи с введением в педвузах непрерывной педпрактики появился ряд диссертационных исследований, выявляющих созидательную роль рано начатой педпрактики в аспекте формирования определенных педагогически значимых качеств и умений: профессиональное самоопределение студентов, ответственное отношение к педагогической деятельности, профессионально-педагогическая мотивация, профессионально-педагогическая активность, культура педагогического общения, подготовка к воспитательной работе. Предлагается ряд конкретных путей, позволяющих достичь целостности профессиональной подготовки студентов, а именно – создание целостной системы профессионально-педагогических заданий, включение студентов в поэтапно усложняющуюся воспитательную работу, осуществление педпрактики через поэтапное конструирование педагогического микропроцесса. Исследуются и возможности более раннего включения в педагогическую деятельность студентов музыкально-педагогического факультета. Следует отметить, что педпрактика младших курсов рассматривается лишь в отдельных аспектах, интересующих каждого исследователя, а не в целостном плане.

Для разработки целенаправленной программы методико-практической подготовки необходимо закрепить единство теоретического и практического компонентов методической подготовки в понятиях, которые бы характеризовали как подготовку будущего учителя к предстоящей деятельности, так и ее результат. С этой целью мы предлагаем подразделить непосредственную методическую подготовку студентов на методико-теоретическую и методико-практическую. Под первой имеется в виду процесс получения студентами необходимого объема систематизированных научных знаний о музыкально-педагогическом воспитании, методах его осуществления, о необходимых для этого умениях и навыках. Результат данного процесса выра-

жается в определенном уровне владения указанными методическими знаниями. Методико-практическое направление предусматривает возможность воплощения методических знаний в практических действиях, овладение основами деятельности в единстве общепедагогического и специфического для данной специальности компонентов, выражающемся в органическом единстве психолого-педагогических, методических и специальных знаний, умений и навыков. Результатом данного процесса является формирование комплексных методических умений. Уровень владения данными умениями также может быть определен предлагаемым термином «методико-практическая подготовка» в его втором значении (подготовка как выражение результата осуществления процесса).

Комплексный характер методико-практической подготовки студентов подразумевает единство методических, психолого-педагогических и специальных знаний, умений, навыков; единство теории и практики; свободный перенос сформированных методических умений в изменившиеся условия деятельности. Методико-практическая подготовка должна рассматриваться с позиций целостной подготовки учителя музыки, предусматривающей разнообразие видов деятельности с тесным переплетением общепедагогического и специального компонентов; взаимосвязь психолого-педагогических, методических и специальных знаний, умений, навыков в содержании обучения; методическую оснащенность учителя, обеспечивающую приобретение общеметодических знаний, умений и вооруженность частными методиками; практическую вооруженность учителя, способность применения сформированных умений в изменяющихся условиях деятельности.

Таким образом, целью методико-практической подготовки должно являться овладение музыкально-педагогической деятельностью на основе формирования комплексных методических умений в единстве теории и практики, включающих методические, психолого-педагогические и специальные знания, умения и навыки. В качестве содержания методико-практической подготовки можно выделить формирование комплексных методических умений как творческого, сознательного владения способами и приемами организации процесса музыкально-эстетического воспитания школьников в единстве психолого-педагогических, методических и специальных знаний, умений и навыков. Методико-практическая подготовка как результат должна быть выражена в определенном уровне творческого, сознательного владения данными умениями и способностями оперирования ими в изменяющихся условиях деятельности с целью реше-

ния задач учебно-воспитательного процесса по музыкально-эстетическому воспитанию в школе.

## **УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

***МАЦАКОВА Н. В.***

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

Для каждой эпохи характерны свое видение профессионала, свои представления о профессионализме, а следовательно, и соответствующая тому или иному идеалу модель профессионального образования. На протяжении всей истории педагогики можно проследить смену образовательных концепций, связанную как с изменениями данных представлений, так и со способами воспитания и образования будущего специалиста.

В настоящее время, несмотря на множество полезных наработок, традиционная модель образования, основанная на принципах монологазма, авторитарности и утилитарности, на представлениях об одномерном человеке, исчерпала себя. Очевидно, что на смену методики «информативно-описательного преподавания» должна прийти методика направленного обучения, целью которой является не только сообщение знаний, но и формирование навыков и умений конструктивно-творческой деятельности. Каковы же особенности предлагаемых сегодня методологических подходов, способных обеспечить качественно новый уровень образования в соответствии с требованиями сегодняшнего дня?

В последнее время многими учеными-педагогами отдается предпочтение так называемой тринитарной методологии в содержании образования. Рассматривая системные триады, единство которых создается тремя потенциально равноправными элементами одного уровня, В. А. Тестов, вслед за Р. Г. Баранцевым, различает три составляющие образовательного пространства: информативную, воспитательную и развивающую [7, с. 5]. Следует заметить, что успешное функционирование данной модели образования возможно лишь при взаимодействии ее составляющих на всем протяжении процесса обучения.

Социально-экономические изменения, произошедшие в обществе за последнее десятилетие, требуют усилить направленность образования на развитие личности. Что же должно быть положено в основу личностно-направленного образования? Одним из главных принципов образования должна стать его гуманистическая направленность, ориентированная на учет индивидуальных особенностей личности, на возможно более полное развитие тех ее способностей, которые на сегодняшний день представляют наибольший интерес и необходимы как самой личности, так и обществу. Такой подход включает в себя также принципы развивающего и воспитывающего обучения, приобщает личность к активному участию в жизни общества, соединяет бытие индивидуума с культурой.

Немаловажное значение приобретает и практическая направленность образования, которая в вузах приобретает форму профессионализма и характеризуется, в частности, сформированностью профессионального мышления и наличием комплекса актуальных знаний, умений и навыков, позволяющих будущему специалисту по окончании вуза без проблем перейти от учебной деятельности к деятельности профессиональной.

Таким образом, на первый план в системе профессионального образования выходит задача по подготовке специалистов, способных к непрерывному совершенствованию, постоянному пополнению и расширению спектра своих знаний и умений, способных учиться на протяжении всей своей жизни, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности как главного показателя профессиональной деятельности. Что же включает в себя понятие профессиональная компетентность?

Структура и содержание профессиональной компетентности во многом определяются спецификой профессиональной деятельности и принадлежностью профессии к определенному классу. Тем не менее можно выделить основные слагаемые этого понятия.

Профессиональные умения и навыки являются главным регулятивным компонентом профессиональной деятельности. Большое значение имеет также способность к освоению новых алгоритмов и способов творческого, нестандартного решения профессиональных задач.

Следующей составляющей профессионализма можно считать профессионализм самой личности. В связи с этим А. А. Деркач отмечает, что профессионализм личности достигается в процессе развития ее способностей (аналитических, коммуникативных, способностей к управленческой или же организационной деятельности), а также зависит от уровня развития профессионально-важных качеств субъекта

труда (внимания, памяти, волевых качеств, личностно-деловых и т.д.). Кроме того, залогом роста профессионализма являются креативность и способность к рефлексивной организации деятельности на основе ценностных и интеллектуальных критериев [4, с. 261–262].

Компетентность может быть рассмотрена и с точки зрения самого субъекта труда, его стремления к личностно-профессиональному развитию и достижению более высокого уровня профессионализма. Ведь поведение и деятельность человека всегда регулируются неким объединяющим мотивом, потребностью актуализации, т.е. свойственной человеку тенденцией развивать свои способности, чтобы сохранять и развивать личность. Тем самым потребность в достижениях может оказаться важной движущей силой на пути к профессиональному росту.

Итак, неотъемлемыми слагаемыми профессиональной компетентности специалиста являются профессионализм деятельности и профессионализм личности, которые, в свою очередь, базируются на высокой мотивации достижения. Принимая во внимание тот факт, что мотивационный компонент выполняет поддерживающую, регулятивную, а также коррекционную функцию на всех этапах деятельности (начиная с момента выбора профессии и вплоть до реализации себя в ней), особое внимание необходимо уделить проблеме формирования профессиональной мотивации у будущих специалистов. На рассмотрении именно этого аспекта автору данной статьи хотелось бы остановиться подробнее.

Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины». Затем этот термин стал использоваться психологами для объяснения причин поведения человека и животных. В настоящее время все определения мотивации можно отнести к двум направлениям. Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций как совокупность факторов или мотивов, с учетом которых происходит принятие решения, формирование намерения. Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм. Однако и в том и в другом случае мотивация у авторов выступает как вторичное по отношению к мотиву образование. Учитывая это обстоятельство, Е. П. Ильин предлагает рассматривать мотивацию как динамический процесс формирования мотива (как основания поступка) [5, с. 67]. Соглашаясь с данной точкой зрения, рассмотрим, какие же мотивы определяют профессиональную деятельность.

Профессиональная деятельность может быть обусловлена рядом причин. Так, например, первую группу причин могут составлять по-

буждения общественного характера: желание приносить пользу обществу, общественная установка на необходимость трудовой деятельности, нежелание получить отрицательную характеристику в своей среде. Ко второй группе можно отнести мотивы, связанные с получением определенных материальных благ для себя и своих близких. В третью группу входят мотивы, удовлетворяющие потребности в самоактуализации, самовыражении и самореализации.

Общие мотивы трудовой деятельности находят свое отражение уже при выборе профессии. Выбирая ту или иную профессию, человек ориентируется на уже имеющиеся у него социальные ценности. Так, например, к ведущим учебным мотивам у студентов можно отнести: а) профессиональные; б) личного престижа; в) познавательные; г) прагматические.

Характерно, что в ходе профессиональной подготовки могут измениться как представления о самой специальности, так и мотивы выбора той или иной деятельности. Это может быть обусловлено несоответствием актуальных возможностей личности студента внешним по отношению к ней условиям и требованиям на определенном временном этапе. Как отмечают А. В. Белошицкий и И. Ф. Бережная, это противоречие представляет собой личностный диссонанс как несовпадение сформировавшихся у студента взглядов, убеждений, операционно-процессуальных, нравственно-этических качеств, индивидуального и внешнего опыта, объективно заданного, существующего в конкретный момент [3, с. 62]. На этом этапе важно суметь снять противоречия такого рода, чтобы сохранить и поддержать у обучаемых интерес к последующему успешному осуществлению выбранной профессиональной деятельности. Что можно предпринять в этой связи?

Прежде всего, необходимо осознать и адекватно оценить степень рассогласованности требований с наличными знаниями и умениями, сформировать новые потребности и интересы, поставить новые цели и определить способы их достижения, убедить студентов в необходимости совершенствования взглядов, убеждений и мировоззрения, а, следовательно, в необходимости постоянного самосовершенствования на пути к достижению поставленных целей. В связи с этим необходимым представляется поиск новых способов воздействия на учебно-профессиональную мотивацию, а также возможностей для ее формирования в контексте личностно-профессионального развития студентов. Каковы же особенности методов, форм и приемов обучения, призванных содействовать решению данной задачи?

Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо прежде всего остановиться на некоторых особенностях самого процесса обучения, в ко-

тором можно выделить следующие этапы: 1) адаптация к условиям вуза; 2) становление студента как субъекта учения; 3) формирование первоначальных навыков профессиональной компетентности специалистов; 4) подготовка к предстоящей самостоятельной профессиональной деятельности.

На этапе адаптации доминирует активное приспособление студентов к новым условиям, освоение требований вуза, а также своих обязанностей и прав. Этапу адаптации соответствует мотивационно-установочный этап деятельности преподавателей. В этот период необходимо создать благоприятные условия для установления межличностных отношений, а также изучить индивидуальные особенности студентов. Содержание и методы обучения и воспитания должны быть ориентированы на формирование у обучающихся положительной мотивационно-ценностной ориентации, устойчивого интереса к овладению профессией, на создание позитивных установок (возможность достижения наивысшего результата учения, важность основательной подготовки к каждому занятию, осознание каждым студентом меры личной ответственности за полученные результаты).

В процессе становления студента как субъекта учения происходит активное освоение и квалифицированное выполнение им своей социальной роли. Данный этап предполагает подготовку к предстоящей специализации, сознательное руководство собственной деятельностью и поведением на основе осознанных мотивов и целей. На этом этапе целесообразно использовать стратегию обучения, которая способствовала бы выработке у обучаемых убеждения в своей профессиональной пригодности, смогла бы предоставить каждому из них возможность осуществить свою социальную роль, совмещая при этом коллективную и индивидуальную деятельность. На этом этапе особую привлекательность представляют такие методы обучения, которые позволяют создать условия для взаимодействия преподавателя и студентов, их свободного общения с целью коллективного выполнения учебной задачи, например, проведение «круглого стола», «мозговой атаки», создание ситуации познавательного спора, организация учебной дискуссии, анализ жизненных ситуаций [1, с. 46]. Приветствуется также такие технологии обучения, как сотрудничество самих субъектов обучения (работа в команде, индивидуально-групповые и командно-игровые ситуации).

Таким образом, содержание, методы, формы и приемы обучения, выступающие на этом этапе в роли средств активизации учебной деятельности, позволяют успешно воздействовать на мотивационную сферу обучаемых и подготавливают плавный переход к следующему

этапу – формирования первоначальных навыков профессиональной компетентности специалиста. Суть этапа заключается в формировании личностных качеств и профессиональных умений. Во всех видах деятельности возрастает роль проблемно-поисковых и исследовательских методов обучения в противовес информативным и репродуктивным. При этом необходимо обеспечить взаимосвязь и соединение мотивов и целей, внутренних интенций с внешним педагогическим влиянием. Задачей преподавателя является создание условий, при которых каждый обучающийся имел бы возможность повышать свой культурный уровень, развивать свои нравственные и волевые качества, проявлять и расширять свои интересы, способности, активизируя тем самым свою учебно-познавательную деятельность, участь работать организованно, самостоятельно, подчиняя близкие цели дальним.

Специфика завершающего этапа заключается в максимальном сближении учебных задач и форм профессиональной подготовки с реальной профессиональной деятельностью. Необходимо предварительно адаптировать студентов к предстоящей профессиональной деятельности, создать условия для комфортного самочувствия обучающегося в его новом качестве – как специалиста, способного самостоятельно и полноценно выполнять свои функциональные обязанности. Кроме того, особое внимание следует уделить формированию у студентов убеждения в необходимости непрерывного самообразования, постоянного стремления к совершенствованию знаний, умения творческого поиска нужного решения.

Следует отметить, что необходимым условием личностно-профессионального становления будущего специалиста должна стать их преемственность и целостность. Каждая новая ступень сохраняет положительные достижения предыдущей ступени, обогащая их. Последовательное снятие противоречий (между системой целей, мотивов, притязаний личности и имеющимися у нее реальными возможностями, между внутренними и внешними потребностями личности, актуальным уровнем ее развития) при переходе на каждый новый этап также подчеркивает эту связь. При этом разрешение данных противоречий возможно лишь при глубоком осмыслении и осознанномприятии обучаемыми внешних требований и задач. Студент должен выступать «не как бесстрастный деятель-исполнитель..., а как пристрастный сценарист своих действий (на высших уровнях развития даже режиссер)» [6, с. 14].

Особую актуальность приобретает при этом профессиональное воспитание, которое предстает как управление развитием личности будущего специалиста через моделирование среды его бытия, погру-



жения его в культуру – профессиональную, духовно-нравственную, художественно-эстетическую, физическую, как включение его в активные социальные отношения со средой, в процесс творческой самореализации. Содержание воспитания в этом контексте также может выступать как средство формирования профессиональной мотивации, обеспечивающее целенаправленное изменение объекта воспитания [2, с. 96]. Постепенное обретение физической и социальной взрослости создает для процесса самопознания и самосовершенствования мощную нравственно-эстетическую основу: студенты акцентируют свое внимание на самом человеке, эстетических аспектах его бытия, отношений, деятельности. Начинается процесс соотношения целей и результатов деятельности других людей, принципов и содержания их поведения, что приводит к стремлению утвердить собственную нравственно-эстетическую позицию во взаимоотношениях с другими.

Таким образом, проблема формирования учебно-профессиональной мотивации занимает одну из ведущих ролей в структуре учебно-профессиональной деятельности. Воздействие на мотивационную сферу обучаемых должно содействовать превращению внутриличностного потенциала студента в реальные профессионально-значимые качества специалиста, обеспечить переход на качественно-новый уровень его интеллектуальной и эмоционально-нравственной культуры, создать внутреннюю потребность в саморазвитии и самообразовании, способствовать адаптации личности в быстроизменяющихся социально-экономических и технологических условиях.

#### Литература

1. Барамзина, С. А. Учебная деятельность школьников в контексте личностно-ориентированного обучения [Текст] / С. А. Барамзина // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 41–44.
2. Белозерцев, Е. П. Педагогика профессионального образования [Текст] : учеб. пособие / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. ; под ред. В. А. Слостёнина. – М., 2004. – 368 с.
3. Белошицкий, А. В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза [Текст] / А. В. Белошицкий, И. Ф. Бережная // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 60–66.
4. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала [Текст] / А. А. Деркач. – Воронеж, 2004.
5. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург, 2000. – 512 с.

6. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии [Текст] / А. К. Осницкий. – 1996. – № 1.

7. Тестов, В. А. Фундаментальность образования: современные подходы [Текст] / В. А. Тестов // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 3–9.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО СЛУЖАЩЕГО**

***ПОРТНЯГИНА Е. В.***

*г. Омск, Омский государственный колледж управления  
и профессиональных технологий*

В современный период образование сталкивается с серией серьезных общественных вызовов, одним из которых является формирование компетентной личности. В условиях реформирования образования образовательные учреждения должны строить процессы обучения и воспитания на основе определенной образовательной парадигмы. На сегодняшний день можно выделить две основных, взаимодействующих между собой парадигмы в образовании: личностно-ориентированный подход к образованию и компетентностный подход. Выбор данных парадигм связан с тем, что современное общество нуждается не только в профессионально-образованных гражданах, но и получивших фундаментальное гражданско-правовое образование, обладающих целостной системой качеств, позволяющих осознать себя как субъекта политико-правовой жизни, от деятельности которого зависит процветание и стабильность общества [2, с. 4].

Основной задачей модернизации образования в России является обновление качества образования в контексте решения задач социально-экономического развития страны. Образование, ориентированное исключительно на энциклопедические и академические знания выпускника с точки зрения новых запросов рынка труда, недостаточно выполняет свою социальную функцию. Современное образование должно быть направлено на формирование ключевых компетенций. Компетенция (в переводе с латинского) означает «совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов». Компетентность существует, прежде всего, в деятельности. [3, с. 3–4].

Термин «компетентность», отражающий современные требования к результату образования, пришел из западной педагогической

мысли и неразрывно связан с философией успеха. Именно успешная профессиональная деятельность является сегодня ожидаемым результатом и критерием качества образования [1, с. 5].

В настоящее время существуют различные подходы к определению ключевых компетенций (А. В. Хуторской, А. П. Тряпицина). В рамках подготовки специалиста в области государственного и муниципального управления возможно использовать перечень ключевых компетенций Игнатова. Ниже приведены компетенции и качества личности, соответствующие данным компетенциям, а также разработанные методы формирования ключевых компетенций на специальных дисциплинах.

Таблица 1

Компетенции и качества личности, соответствующие  
ключевым компетенциям

Вид профессиональной деятельности (квалификационные характеристики выпускника специальности 080504 «Государственное и муниципальное управление»)	Компетенция (Игнатова)	Качества личности
1. Организационно-управленческая	Организационно-исполнительная	Активная гражданская позиция, высокая мотивация, упорство, воля, мобильность
2. Планово-экономическая	Планирующая	Распределение времени на подготовку к занятиям, определение последовательности выполнения заданий, целеполагание
3. Контрольно-экономическая	Контрольно-учетная	Ценностные ориентации, прогностические и аналитические способности, точность, пунктуальность, добросовестность
4. Информационно-аналитическая	Информационно-аналитическая	Ответственность, способность анализировать, внимательность, развитие памяти, мышления
Дополнительные компетенции		
	Личностное самосовершенствование	Постоянное стремление к самосовершенствованию
	Инновационно-исследовательская	Ответственность за принятые решения, нетрадиционное мышление

Методы формирования ключевых компетенций  
на специальных дисциплинах

Компетенция	Качества личности и методы формирования
Организационно-управленческая	<p>Активная гражданская позиция – участие в реализации социально-значимых мероприятиях, проектах</p> <p>Мотивация – формирование через заинтересованность интересной информацией, нетрадиционные формы обучения</p> <p>Упорство – стимулирование данного качества через систему поощрения за выполнение задания</p> <p>Мобильность – решение нестандартных ситуаций, задач, варьирование форм обучение на занятии, работа в группах</p>
Контрольно-аналитическая	<p>Ценностные ориентации – лекция, беседа, содержащая соответствующую информацию о государстве, личности, роли личности в обществе, деловые игры, лекции с элементами дискуссии</p> <p>Прогностические и аналитические способности – работа с нормативно-правовыми актами по вопросам, составление мини-проектов, решение задач с несколькими правильными решениями, решение разноуровневых тестовых заданий</p> <p>Точность, пунктуальность, добросовестность – система «штрафов» и поощрение (введение рейтинговой системы)</p>
Информационно-аналитическая	<p>Ответственность – назначенного ответственного за выполнение того или иного задания в группе (подготовка обзора СМИ); подготовка и проведение части учебного занятия самим студентом при координирующей роли преподавателя (семинарской или лекционной формы)</p> <p>Способность анализировать – работа с нормативно-правовыми актами по вопросам, составление мини-проектов, решение задач с несколькими правильными решениями, решение разноуровневых тестовых заданий</p> <p>Развитие памяти, мышления – решение задач, пересказ лекции; ответы на вопросы, семинарские занятия</p>

Личностное самосовершенствование	Стремление к постоянному повышению своего уровня знаний и формированию соответствующих компетенций – постепенное усложнение уровня заданий (разноуровневые тесты и др.), индивидуальные задания в процессе подготовки к деловым играм и при их проведении; рефлексия в конце каждого занятия, направленная на анализ индивидуальных результатов и их сопоставление с результатами предыдущими (каждый выставляет себе оценку по определенной системе баллов за активность на занятии и уровень знания и понимания материала – проводится с помощью рейтинговой таблицы или устного опроса)
Инновационно-исследовательская	<p>Ответственность за принятые решения, нетрадиционное мышление</p> <p>Решение нестандартных задач, подготовка презентаций к мини-проектам, участие в научно-исследовательской деятельности колледжа по тематике предмета</p>
Планирующая	Распределение времени на подготовку к занятиям, определение последовательности выполнения заданий, целеполагание – планирование самостоятельной подготовки к занятиям по предложенным в методическом пособии заданиям; планирование работы в мини-группах на лекционных и семинарских занятиях (распределение времени на выполнение каждого задания, распределение обязанностей между членами группы и др.)

Составленная карта компетенций применяется второе полугодие в рамках преподавания дисциплины «Система государственного управления», основными промежуточными результатами стало повышение уровня активности студентов (с 70 % до 99 %), а также качества обучения. В настоящее время продолжается разработка критериев оценки уровня сформированности компетенций по окончании изучения предмета.

#### Литература

1. Карпенко, О. М. К вопросу о компетентностном подходе в российском образовании [Текст] / О. М. Карпенко, Л. И. Денисович, М. Д. Бершадская и др. // Инновации в образовании. – 2004. – № 6.
2. Сморгунова, В. Ю. Правовые аспекты модернизации высшего образования в свете идей Болонского процесса и современного зарубежного опыта [Текст] / В. Ю. Сморгунова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.

3. Рягин, С. Н. Компетентностный подход: проблемы и перспективы использования в образовательном процессе [Текст] / С. Н. Рягин // Формирование ключевых компетенций участников образовательного процесса. – Материалы Областной научно-практической конференции. – Омск : ГОУ ДПО «ИРООО», 2006.

## **РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОМУ МОДЕЛИРОВАНИЮ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОБЫТИЙНО-ГРАФОВОГО ПОДХОДА**

***БАБКИН Е. А., ТРАВКИН Е. И.***

*г. Курск, Курский государственный университет*

Одновременно с внедрением информационных технологий практически во все сферы человеческой деятельности всё большую практическую значимость приобретают знания, умения и навыки, способствующие высокому интеллектуальному, творческому и логическому развитию личности. Поэтому сейчас система образования должна учитывать возможности и потребности человека. Характер образовательной системы должен быть личностно-ориентированным, т.е. дифференцированным с учетом различных свойств и качеств личности. Это особенно подчеркивалось в государственных документах, отражающих направления обновления системы образования, в Законе Российской Федерации «Об образовании», в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года.

Личностно-ориентированное обучение предполагает смену парадигмы образования. Преподаватель выступает больше в роли организатора и руководителя самостоятельной активной познавательной деятельности учащихся, компетентного консультанта и помощника. Его профессиональные умения должны быть направлены не просто на контроль знаний и умений, а на диагностику их деятельности, чтобы вовремя помочь квалифицированными действиями устранить намечающиеся трудности в познании и применении знаний, формировать собственную точку зрения, уметь ее аргументировать, использовать ранее полученные знания как метод для получения новых знаний.

Личностно-ориентированное обучение предусматривает, по сути своей, дифференцированный подход к обучению с учетом уровня интеллектуального развития, а также его подготовки по данному предмету, его способностей и задатков.

Таким образом, эволюционное направление развития образовательных систем и их регулируемая модернизация в современном обществе очевидна. Это – интеллектуальное и нравственное развитие человека на основе вовлечения его в разнообразную самостоятельную целесообразную деятельность в различных областях знания [6].

Вышесказанное формирует актуальные проблемы поиска эффективных методик обучения и развития соответствующей учебно-материальной базы. Поэтому важно определиться с приоритетами в области педагогических технологий с учетом поставленных целей образования, с учетом интересов развития личности. Многие современные педагоги считают, что только широкое внедрение новых информационных технологий позволит наиболее эффективно реализовать возможности, заложенные в новых педагогических технологиях.

Исследования дидактических и методических потенциалов новых информационных технологий (НИТ) показывают, что компьютерное моделирование является наиболее перспективным способом включения НИТ в обучение, позволяющим удовлетворить современные требования, предъявляемые к системе образования. Методология моделирования может и должна быть ядром информационных технологий, всего процесса информатизации общества [7]. Идеология моделирования предусматривает широкое использование исследовательских, проблемных методов, а также применение полученных знаний в профессиональной деятельности.

По мысли сторонников исследовательского обучения, учебный процесс в идеале должен моделировать процесс научного исследования, поиска новых знаний [5]. В развернутом виде исследовательское обучение предполагает [8], что учащийся: а) выделяет и ставит проблему, которую необходимо разрешить; б) предлагает возможные решения; в) проверяет эти возможные решения; г) исходя из данных, делает выводы в соответствии с результатами; д) применяет выводы к новым данным; делает обобщения.

Этапы исследовательского обучения практически полностью соответствуют этапам компьютерного имитационного моделирования [4]: 1) формулировка задачи и планирование исследовательской системы; 2) сбор и определение концептуальной модели; 3) определение адекватности концептуальной модели; 4) создание компьютерной модели и ее проверка; 5) выполнение предварительных прогонов; 6) проверка программной модели; 7) планирование эксперимента; 8) выполнение рабочих прогонов; 9) анализ выходных данных; 10) использование результатов.

Эти этапы выполняются итерационно, т.е. происходит возврат к предыдущим этапам и их повторное выполнение.

Соответствие этапов, а также методологии компьютерного имитационного моделирования и исследовательского обучения дает возможность активно внедрять моделирование в процесс обучения, как адекватный современным требованиям, предъявляемым к системе образования, способ развития исследовательских способностей студентов.

Моделирование реальных ситуаций, предполагающих решение проблем, стало своего рода эмпирической традицией в обучении. Этот метод развивает аналитическое мышление, системный подход к решению проблемы, позволяет выделять варианты правильных и ошибочных решений, выбирать критерии нахождения оптимального решения, учиться анализировать проблемы профессиональной деятельности. Исследования подтверждают целесообразность такого способа построения обучения, если целью и ценностью для педагогов и учащихся является способность осваивать новые, еще не выстроенные области знаний или деятельности.

Актуальность и практическую значимость имеет включение курса «Компьютерного моделирования» в систему обучения студентов по специальности 030500.06 – Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии), как методической системы, способствующей развитию исследовательских способностей, закреплению ранее изученного материала, формированию целостной картины мира. Государственный образовательный стандарт ВПО специальности содержит достаточно большое количество требований к профессиональной подготовленности специалиста, тем или иным способом опирающихся на методы компьютерного моделирования. С другой стороны, в нем отсутствует как дисциплина «Компьютерное моделирование», так и ее подразделы.

Традиционным подходом к созданию имитационных моделей является использование каких-либо универсальных или специальных языков программирования, что приводит к написанию запутанных и сложных моделирующих программ. Это обуславливает сложность изучения компьютерного моделирования. Эффективным способом снижения трудоемкости изучения компьютерного моделирования является использование событийно-графового подхода [9], являющегося универсальным и наглядным графическим методом имитационного моделирования дискретных систем, позволяющим более полно изучить методологию моделирования. Событийно-графовый подход является научно обоснованным, что удовлетворяет одному из дидакти-



ческих принципов. Важно подчеркнуть, что событийно-графовый подход дает возможность упростить обучение моделированию учебного процесса студентов педагогических специальностей, способствует развитию исследовательских и логических способностей.

Использование графического представления информационной модели в обучении имеет свои преимущества [1; 3]:

- скорость, надежность, точность восприятия, запоминания и переработки информации;

- агрегирование большого числа характеристик, что приводит к поддержке представления об объектах повышенной сложности.

Таким образом, использование событийно-графового подхода позволяет сделать структуру модели наглядной, избежать многих логических ошибок и снизить трудоемкость разработки и проверки модели, а следовательно, и увеличить число рассматриваемых вариантов модели.

Сущность предложенного подхода заключается в построении временного событийного графа, представляющего модель процесса функционирования дискретной системы в терминах событий. Событийный граф описывает причинно-следственные связи между событиями, происходящими в системе. События представляются в виде вершин графа. Причинно-следственные связи между событиями, для которых можно определить временные характеристики – направленными дугами, помеченными временем. Разновидностью событийных графов являются событийные алгоритмы [2], в которых для описания процессов вводятся дополнительные вершины: условные и распараллеливания. Процесс разработки компьютерной модели системы при использовании этого подхода включает:

- выделение статических и динамических объектов по исходному описанию системы;

- определение возможных состояний для выделенных объектов;

- выделение событий как возможных изменений состояний;

- определение причинно-следственных связей между событиями и представление модели в виде событийного графа;

- преобразование событийного графа в программно-реализуемую форму;

- программирование полученной модели на универсальном языке программирования или его процедурном расширении;

- проверка правильности модели.

На основе вышеизложенного можно сказать, что включение лабораторной работы «Имитационное моделирование изучения учебного модуля в процессе интерактивного обучения», основанной на ис-

пользовании событийно-графового подхода в курс «Компьютерное моделирование» специальности 030500.06 – Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии), будет являться результативным с позиции исследования элементов профессиональной деятельности педагогов с помощью компьютерных технологий и развития исследовательских способностей студентов.

Рассмотрим модель изучения одного учебного модуля, предлагаемую в лабораторной работе. Упрощенно процесс прохождения учащимся учебного модуля заключается в следующем. Учащемуся предлагается освоить основной теоретический материал. После того как учащийся окончил изучение этого материала, он приступает к тестированию. Тестирование, как и изучение материала, может идти одновременно для любого количества учащихся. После тестирования по анализу ответов принимается решение:

- ответы верные, в этом случае изучение данного модуля завершается и возможен переход к изучению следующего учебного модуля;
- ответы неточные, в этом случае обучаемый должен изучить дополнительный материал и затем пройти повторное тестирование;
- ответы неверные, в этом случае обучаемый должен изучить материал учебного модуля с самого начала.

Время изучения основного и дополнительного материала, а также тестирования является случайным, распределенным по некоторому статистическому закону.

Модель изучения модуля учебной дисциплины представим в виде схемы (рис. 1), позволяющей наглядно проследить процесс обучения.

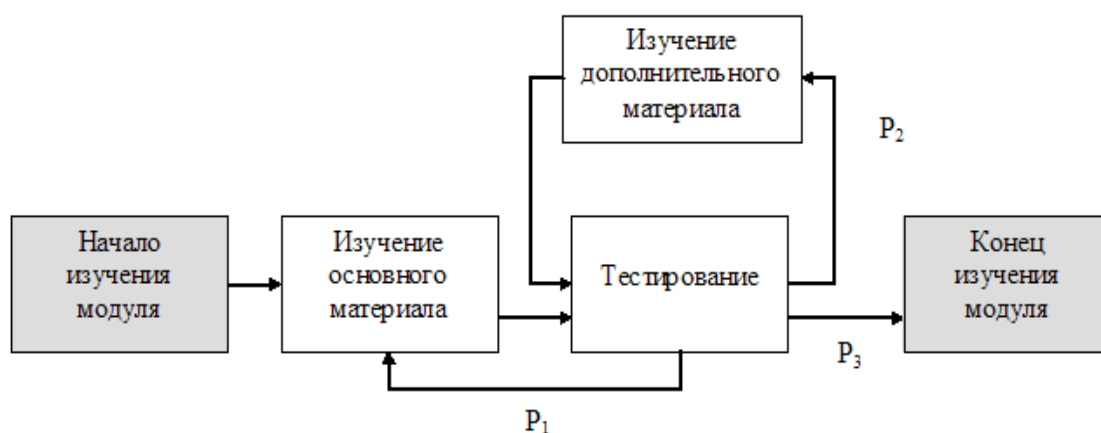


Рис. 1. Схема изучения учебного модуля

На схеме представлены условные переходы, обозначенные соответственно:

- $P_1$  – ответы неверные;
- $P_2$  – ответы неточные;
- $P_3$  – ответы верные.

Представим модель процесса изучения учебного модуля дисциплины в виде событийного алгоритма (рис. 2), который состоит из событийных и условных вершин и дуг двух типов: сплошных (без задержки во времени) и пунктирных (с задержкой во времени).

Событийные вершины отображают изменения состояния системы. Началу и концу процесса изучения учебного модуля ставятся в соответствие вершины событийного графа  $e_{нпо}$  – событие начала процесса прохождения учебного модуля и  $e_{кпо}$  – событие конца процесса прохождения учебного модуля. Блоку (действию) «Изучение основного материала» ставятся в соответствие две событийные вершины:  $e_{нио}$  – событие начала изучения основного материала,  $e_{кио}$  – событие конца изучения основного материала. Эти события  $e_{нио}$  и  $e_{кио}$  соединяются пунктирной дугой, обозначающей причинно-следственную связь между ними через случайный интервал времени изучения основного материала ( $T_o$ ). Аналогичным образом получаем событийные вершины:  $e_{нт}$  – событие начала тестирования,  $e_{кт}$  – событие конца тестирования,  $e_{нид}$  – событие начала изучения дополнительного материала,  $e_{кид}$  – событие конца изучения дополнительного материала, и пунктирные дуги графа, отображающие причинно-следственные связи между соответствующими событиями через случайные интервалы времени:  $T_t$  – тестирования,  $T_d$  – изучения дополнительного материала. Сплошные дуги обозначают причинно-следственную связь с нулевой задержкой во времени. Анализ ответов ставится в соответствие условная вершина  $P$ . Обозначения условных переходов сохранено ( $P_1, P_2, P_3$ ).

Для построения имитационной событийно-графовой модели изучения учебного модуля вводятся дополнительные вершины графа:  $e_{нпм}$  – начало процесса моделирования,  $e_{кпм}$  – конец процесса моделирования и условная вершина  $S$ , в которой выполняется анализ конца процесса моделирования через определенное количество прогонов  $N$ .

Преобразование событийного графа в программно-реализуемую форму производится следующим образом [2]. Определяются точки входа и выхода подграфов. Далее выделяются связанные подмножества вершин, соединяющиеся дугами с нулевой задержкой. Если выделенный подграф имеет не более одной точки входа, то данный подграф является макрособытием ( $E_i$ ) и может быть реализован в виде программной событийной секции. Если подграф имеет несколько то-

чек входа, то он должен быть преобразован в программно-реализуемую форму [2]. Программно-реализуемая форма модели представлена на рис. 3.

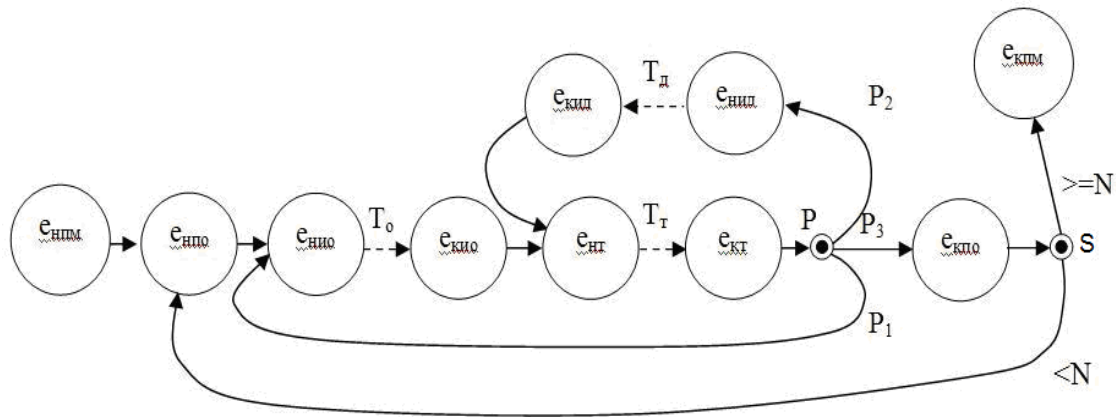


Рис. 2. Имитационная событийно-графовая модель изучения учебного модуля

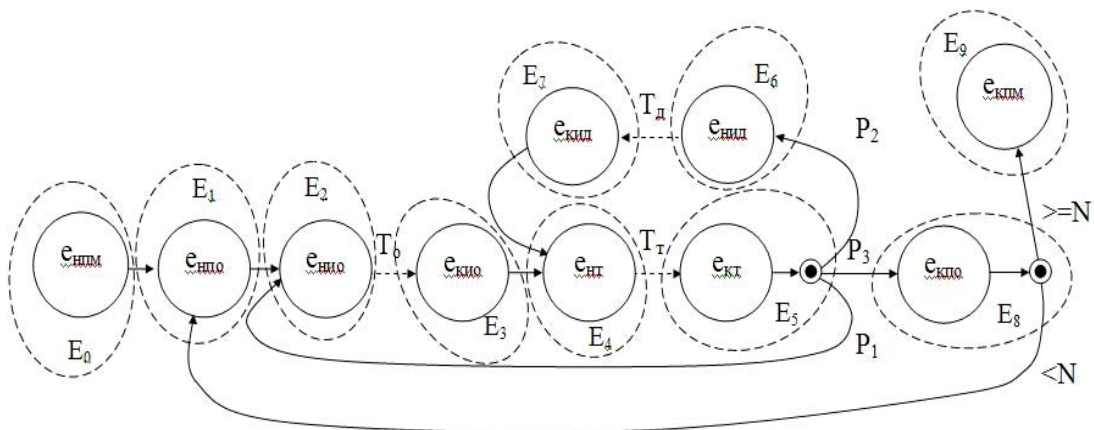


Рис 3. Событийно-графовая модель изучения учебного модуля в программно-реализуемой форме

В программной модели на событийно-ориентированном языке моделирования, например SMPL, каждому макрособытию соответствует процедура. Процедуры макрособытий реализуют различные основные и вспомогательные операции над объектами модели и в совокупности с служебными процедурами событийно-ориентированного языка составляют систему имитации во времени функционирования модели [2]. Далее выполняется детерминированное тестирование и стохастическая калибровка модели.

Эксперименты с компьютерной имитационной моделью позволяют оптимизировать построение интерактивного курса обучения, что дает возможность, используя компьютерные технологии, исследовать

элементы будущей профессиональной деятельности студентов, обучающихся по специальности 030500.06 – Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии).

Компьютерное моделирование реальных ситуаций развивает исследовательское и аналитическое мышление, позволяет анализировать проблемы профессиональной деятельности. Исследования подтверждают целесообразность такого способа построения обучения. Использование событийно-графового подхода позволяет формализовать методику построения имитационных моделей и упростить обучение моделированию.

#### Литература

1. Адлер, Г. НПЛ-графика Мышление в рисунках и образах [Текст] / Г. Адлер. – СПб. : Питер, 2003.
2. Бабкин, Е. А. Событийные модели дискретных систем [Текст] / Е. А. Бабкин. – Курск : Курск. гос. ун-т, 2005. – 18 с. Деп. В ВИНТИ 14.01.05, № 30–В 2005.
3. Боумен, У. Графическое представление информации [Текст] / У. Боумен. – М. : Мир, 1971.
4. Кельтон, В. Имитационное моделирование Классика CS [Текст] / В. Кельтон, А. Лоу. – СПб. : Питер; Киев : Издательская группа ВНУ, 2004. – 847 с.
5. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игр, дискуссии анализ зарубежного опыта [Текст] / М. В. Кларин. – М., Рига : Педагогический центр «Эксперимент», 1998. – 180 с.
6. Полат, Е. С. Дистанционное обучение [Текст] : учеб. пособие / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. – 192 с.
7. Самарский, А. А. Математическое моделирование: идеи, методы, примеры [Текст] / А. А. Самарский, А. П. Михайлов. – М. : Наука, Физматлит, 1997. – 320 с.
8. Lewy, A. Planning the school curriculum / A. Lewy. – Paris, 1977.
9. Schruben, L. W. Simulation Modeling with Event Graphs / L. W. Schruben // Communications of the ACM. 26: 957–963. 1983.

## **РАЗВИТИЕ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**БОГДАНОВА М. В.**

*г. Невинномысск, Невинномысский государственный  
гуманитарно-технический институт*

Непрерывность образования является важной тенденцией развития образования, обусловленной потребностями научно-технического развития. Высокие темпы технологического и научно-технического прогресса приводят к тому, что за время обучения в мире появляются новые сведения, знания, не учтенные образовательной программой. От «образования на всю жизнь» общество переходит к пониманию «образования через всю жизнь», это, однако, не должно означать, что человек должен всю жизнь провести за партой.

Разумеется, изменение содержания труда не может не влиять на профессиональные характеристики и требования к квалификации рабочих. При сохранении основных технологических, экономических и социальных функций профессии претерпевают изменения, прежде всего связанные с механизацией, автоматизацией и компьютеризацией труда. Новые технологии рождают новые профессии, порою поглощая старые. Структурная перестройка экономики, появление значительных масс безработных также один из факторов межотраслевого и межпрофессионального перераспределения работников, предполагающий их переобучение. Но даже если рабочий вынужден менять профессию на новую, это не является основанием для скороспелой и некачественной профессиональной подготовки. Рынок строго спрашивает с работника за неконкурентную продукцию, халтуру и профессиональное невежество.

При бурном техническом прогрессе живой труд проявляет достаточно консервативные тенденции и не терпит надуманных манипуляций в профессионально-квалификационной структуре кадров. Может быть, поэтому для отдельных рабочих профессий современный этап развития стал в определенной мере периодом возрождения. Возродились «ремесленники» – бывшие кустари-одиночки, «социальные работники» – бывшие гувернеры и сиделки, «торговые коммерсанты» – бывшие купцы, а профессия «хозяйка усадьбы» чем-то отдаленно напоминает существовавший некогда институт благородных девиц.

Выходит, профессии способны пережить не только человека, но и целую череду его поколений. И меняет профессии в течение жизни

отнодь не каждый. Поэтому удел кондитера вовсе не состоит в роковой неизбежности стать фермером, потом коммерсантом, а затем – парикмахером и т.д. (до 10 прогнозируемых профессий). Призвание человека – не в смене профессии, а в его высоком мастерстве, дополняемом «образованием через всю жизнь», или, как чаще говорят, «непрерывным профессиональным образованием» – постоянным совершенствованием знаний, умений и навыков в соответствии с новым содержанием изменяющегося труда и новыми технологиями, применяемыми в его профессии.

Профессиональное образование представляет собой тот компонент целостной системы образования, который наиболее прямо и активно определяет его социально-экономическую динамику. Оно подготавливает, обеспечивает, а в отдельных случаях и инициирует процесс экономического развития территории. Сегодняшнее отечественное образование можно охарактеризовать как стратегически неопределенное, несложившееся, неустойчивое, внутренне противоречивое. В нём сохраняются пласты советской школы, наблюдаются восстанавливаемые черты образования в дореволюционной России, проявляются совершенно новые тенденции в связи с социальным переустройством государства, признаки функционирования западной школы и сопутствующий всему этому субъективизм.

Перед образованием стоят весьма непростые задачи. С одной стороны, необходимо сохранить сильным российское образование, с другой – систему образования необходимо сделать гибкой и адаптивной с тем, чтобы в новых условиях, отвечая как на потребности и интересы личности, так и на запросы изменяющейся экономики и складывающегося рынка труда, она сохраняла свою роль – одного из ведущих факторов общественного развития.

В предшествующий период истории относительно медленная эволюция общественного производства обусловила постоянство структуры и содержания образования. Знания, полученные однажды в специальном учебном заведении, сохраняли свою ценность на протяжении всей трудовой деятельности человека.

Необоснованность дублирующей подготовки в системе профобразования приводит к перенасыщению рынка труда, невостребованности специалистов.

Современное производство нуждается в таких специалистах, которые могут широко и сознательно использовать знания, приобретенные в учебных заведениях, в своей профессиональной деятельности.

Традиционная структура, сложившаяся в системе образования, не соответствует современным требованиям производства, экономики

и рынка труда. Это в свою очередь и определяет основные направления влияния профессионального образования на экономический рост: изменение профессионально-кадровой структуры трудоспособного населения региона; подготовка кадров для малого и среднего бизнеса; активная политика в сфере занятости, реализуемая через обучение и переобучение высвобождающего населения в региональной системе профессионального образования.

Современное профессиональное образование находится в процессе динамических изменений, вызываемых радикальными политическими и социально-экономическими реформами.

Реалии рынка труда в России требуют нового прочтения Концепции непрерывного профессионального образования, признания не только важности вертикального и горизонтального потоков, но и приоритета последнего.

Впервые идея возможности и необходимости образования человека в течение всей его жизни была предложена в 1929 г. английским педагогом Б. Йескле в работе «Пожизненное образование». С середины 60-х гг. концепция непрерывного образования разрабатывается рядом международных организаций: Организация экономического сотрудничества и развития, объединяющая капиталистические западно-европейские страны, Европейский Совет, особенно интенсивно проблемами непрерывного образования занимается ЮНЕСКО.

Первые предпосылки для создания системы непрерывного образования были заложены в принципах построения советской системы образования, которая включала в себя все формы образования детей и взрослых, преемственно связанные между собой. Однако идея непрерывного образования из-за социально-экономических условий страны не могла быть реализована в 20–30-х гг. Трудности послевоенных лет также не дали возможности развития системы непрерывного образования.

В 60-е гг. в образовании наблюдается интенсивный период успешного развития, в стране наблюдается значительный рост культурного уровня народа, существенно возрастает благосостояние населения, и это – необходимые условия для развития идей непрерывного образования, которые в это время уже исследовались в зарубежной педагогике.

Наиболее значительные исследования по проблеме непрерывного образования в нашей стране были начаты в 70-е гг. Представления о непрерывном образовании появляются лишь в конце 50-х гг. XX века в качестве реакции на растущую неудовлетворенность имеющейся образовательной системой, в условиях нарастающего кризиса послед-



ней. Кризис системы образования многих стран вызван ее несоответствием новым требованиям эпохи НТР. Консерватизм и авторитаризм традиционной школы стал явным препятствием ее развитию в условиях необходимости творческого подхода к решению проблем, выдвигаемых обществом. В результате ряд новых образовательных потребностей общества, по сути дела, игнорировался.

В условиях социально-экономических реформ в нашей стране проблема непрерывного образования приобретает особую остроту и жизненную необходимость для многих молодых людей общества в целом.

Анализируя вопросы, связанные с развитием и становлением российской системы непрерывного профессионального образования, необходимо подчеркнуть выводы, сделанные академиком А. М. Новиковым: «Система народного образования стоит перед необходимостью создания целого комплекса гибких организационных форм обучения, создающих максимально благоприятные условия для продвижения человека в образовательном пространстве ...создание системы непрерывного профессионального образования потребует в перспективе коренной перестройки всего содержания образования, начиная с детского сада, переналадки организационных основ образования и т.д. Сегодня мы находимся в начале этого пути».

Можно сделать вывод не только о необходимости перестройки системы образования в целом, но и о важности содержательного аспекта такой перестройки. Именно в системе непрерывного профессионального образования, после завершения обучения, выпускник становится высокообразованным и компетентным специалистом, т.е. он проявляет себя как полностью сформировавшаяся культурная личность, соответствующая этому уровню образования.

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ (ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ) ПРАКТИКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**

***ВАЛИАХМЕТОВА Т. С.***

*г. Кумертау, Кумертауский педагогический колледж*

Научным приоритетом России является сформировавшаяся теория учебной деятельности, распространившаяся на учебную деятельность студентов. Учебная деятельность направлена на усвоение теоре-

тических знаний учащихся, овладение способами действий, отработку приемов действий, их программ, алгоритмов. Усвоение опосредует субъектные изменения в интеллектуальном, в личностном плане, в плане направленности на профессию, что входит в предмет учебной деятельности. Продуктом учебной деятельности является структурируемое и актуализируемое знание.

Проблема результативности обучения активно разрабатывается и внедряется в практику на основе использования различных научно-психологических теорий и достижений. Интерес представляет теория о роли и значении действий в структуре учебной деятельности, разработанная видными учеными Н. А. Бернштейном, П. П. Блонским, П. Я. Гальпериным, В. В. Давыдовым, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьевым, А. К. Марковой, С. Л. Рубинштейном, Д. Б. Элькониным и др. В основе теории лежит мысль о том, что деятельность существует в форме действия.

Учебная деятельность студента представляет собой деятельность по овладению обобщенными способами учебных действий. Действие является морфологической единицей любой деятельности. По словам А. Н. Леонтьева, «человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий».

Учебные действия при обучении переходят на уровень операций, автоматизируются и переходят на уровень «фонового автоматизма», превращаясь в способ выполнения других действий. Внешние действия, интериоризируясь, переходят во внутренние, сознательные.

Грамотное ведение документации на производственной (профессиональной) практике осуществляется посредством действий планирования, программирования, творческого преобразования. Способы учебной деятельности представляют репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов).

Сознательное, целенаправленное действие в обучении включается в другие сложные действия при многократном повторении, перестает быть объектом сознательного контроля студентом. Появляются сознательные операции. Упорядоченное действие становится условием выполнения другого, более сложного, переходит на уровень операции – это процесс технологизации обучения.

Между деятельностью и действием существуют своеобразные отношения. Деятельность мотивирована и целенаправлена (целоположена). Действия отвечают только цели. Мотив деятельности может сдвигаться, переходить на предмет (цель действия). Действие превра-

щается в деятельность. Так рождаются новые деятельности. Учебная деятельность без действий невозможна.

В учебной деятельности существуют неосознанные действия. Это явление – результат «прилаживания» к определенным условиям жизнедеятельности, требованиям. В процессе развития и совершенствования деятельности студента складывается система операций, она преобразуется и закрепляется. Внутренние умственные операции определяют строение восприятия и других психических процессов.

Деятельность студента по ведению учебно-методического комплекса первоначально неосознанная – это прилаживание к требованиям практики. В результате научения, организации деятельности, упорядочивания действий появится система операций, определяющая строение мыслительной деятельности, и обусловит ее протекание. Деятельность по ведению методического комплекса по практике станет осмысленной, направленной на качество.

С позиции субъекта деятельности в учении выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). Каждое соотносится с определенным этапом учебной деятельности и реализует его.

В соотношении с психической деятельностью студента выделяют мыслительные, перцептивные, мнемические действия, т.е. интеллектуальные действия. Это внутренняя «интегральная» часть деятельности (С. Л. Рубинштейн).

В учебной деятельности разграничивают репродуктивные и продуктивные действия (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, Л. Л. Гурова и др.). Действия целеобразования, преобразования, воссоздания, а также контроля, оценки, анализа и синтеза, осуществляемые по самостоятельно сформированным критериям, рассматриваются как продуктивные. Действия, выполняемые по заданным параметрам, заданным способом, всегда репродуктивны. Промежуточную группу составляют действия, которые в зависимости от условий могут быть и теми, и другими (например, действия контроля). Учет продуктивности (репродуктивности) действий означает, что внутри самого учения как ведущего типа деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов) может быть создана управляемая преподавателем программа учебных действий студентов.

Производственная (профессиональная) практика – важнейший компонент учебной деятельности. Цель практики – применять полученные знания в практической деятельности. Реализации цели способствует ведение документации. По «Рекомендациям по производствен-

ной (профессиональной) практике студентов по специальностям среднего профессионального образования» (№ 1651–195/16–13 п.1.6, 6.1.) профессиональная деятельность должна быть зафиксирована.

Учебно-методический комплекс – это наглядный способ фиксации, накопления и оценки профессиональной деятельности студента на практике, фоновое сопровождение действий. В методическом комплексе виден ценный индивидуальный опыт студента-практиканта, его интересные находки, оригинальные идеи.

Цели, задачи организации и ведения учебно-методического комплекса студентом-практикантом: научить студента наглядно представлять аналитический отчет о соединении теории с практикой; ознакомить с исходными положениями, инструкциями, рекомендациями, методическим сопровождением; учить проявлять творческие способности.

Учебно-методический комплекс можно структурировать:

1. Исходная документальная основа производственной практики:

а) документы, определяющие требования образовательного учреждения – направленность работы, технический паспорт, инструкции по охране жизни и здоровья детей, инструкции по технической и пожарной безопасности;

б) документы, содержащие исходные положения, инструкции, рекомендации, администрации колледжа, руководителя практики, методиста;

2. Методическое сопровождение:

а) требования государственного образовательного стандарта; перспективный и календарный планы, тестовые задания; индивидуальные планы студентов-практикантов;

б) конспекты организации деятельности детей; методические рекомендации, планы анализов, образцы художественной деятельности, творческие работы.

3. Копилка информации: ксерокопии статей, материалы периодических изданий, иллюстрации, статьи, выписки и т.д.

С целью успешной и качественной организации и ведения методического комплекса необходим учет принципов: систематичности и последовательности; сознательности и активности; научности и творческого характера развития; связи теории с практикой; учет зоны ближайшего развития; индивидуального подхода.

Методика обучения ведению учебно-методического комплекса основана на знании механизмов работы действий. Осуществляется по направлениям: определяются цели, задачи, содержание действий; вы-

деляют оптимальные методы и приемы обучения; действия формируются с учетом возрастных особенностей.

Содержание работы определяется по плану: мотивация действий – обучение действиям целеполагания – обучение мнемическим действиям – перцептивные действия (опознание, идентификация) – программирование – исполнительские действия – преобразующие действия – исследовательские действия – интеллектуальные действия.

Действия методиста направлены на обучение студентов действиям на основе следующих методических приемов: разъяснение цели и задач ведения комплекса; показ конечного результата; рекомендации по организации и ведению комплекса; составление индивидуальных планов в форме логико-смысловых моделей; формирование действий по заданным способам.

Методика обучения ведению учебно-методического комплекса, основанная на знании теории о механизмах работы действий, – это попытка найти эффективный метод к обучению, к соединению теории с практикой и переход в режим развития на пути к профессиональной компетенции. Представленный опыт работы позволит методистам на производственной (профессиональной) практике совершенствовать и модернизировать наглядный способ фиксации и оценки профессиональной деятельности студентов на практике.

## **КОНФЛИКТ-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***ВРАЧИНСКАЯ Т. В.***

*г. Калининград, Калининградский пограничный институт  
Федеральной службы безопасности РФ*

В современном российском обществе происходят серьезные изменения, формируется новая идеология общества, направленная в сторону гуманизации и толерантности в отношениях между людьми. Это подразумевает модернизацию системы образования, в частности системы непрерывного образования. Вышеуказанные условия значительно повысили требования к уровню профессионально-педагогической компетентности учителя, возросла роль его личной ответственности за результативность.

Непрерывное образование ставит одной из основных своих задач профессиональное становление человека как специалиста. Это

подразумевает развитие, углубление и расширение профессиональной компетентности. Развитие профессиональных качеств выступает не только как объективная социальная потребность, но и как субъективная потребность самого учителя.

Происходящие изменения актуализируют необходимость теоретической и практической разработки новых подходов к повышению профессионально-педагогической компетентности учителя в системе непрерывного образования. Одним из таких подходов является конфликт-ориентированный подход к повышению квалификации в системе непрерывного образования.

Для учителя исполнение своих профессиональных обязанностей изначально предполагает умение строить гармоничные отношения в коллективе. Педагог, для которого область профессиональной деятельности связана с общением с людьми, прежде всего, должен понимать, что конфликты в его работе неизбежны. В этом случае конфликт-ориентированный подход выступает как часть педагогической науки с точки зрения своих негативных и позитивных возможностей для обучения в системе непрерывного образования. Таким образом, образовательный процесс, и система непрерывного образования в том числе, выступает в качестве основы для формирования конфликтологической составляющей профессиональной компетенции специалиста.

Устранить конфликты полностью невозможно, да в этом и нет никакого смысла. Несмотря на то, что конфликты обычно ассоциируются в сознании людей с конфронтациями, агрессией, спорами, враждой и прочими негативными проявлениями эмоций, он несет множество положительных моментов. Конфликт помогает выявить разнообразие точек зрения, дает дополнительную энергию, позволяет проанализировать большое количество альтернатив. В действительности, нет необходимости в устранении конфликтов, однако целесообразно стараться снизить уровень конфликтного противостояния путем грамотного построения систем предупреждения и управления конфликтов.

Разнообразие возникающих конфликтных ситуаций на всех уровнях профессиональной деятельности может вызвать у специалистов конфликтофобию. Оптимизировать конфликтное поведение позволяет всесторонний учет основных факторов: типология конфликтной ситуации, типология оппонента конфликта. Вместе с тем знания о ситуации и личности должны быть дополнены конкретными действиями. Умения и навыки управления конфликтом представляют собой совокупность последовательно осуществляемых операций.

Далее перейдем к рассмотрению понятия конфликтологической составляющей профессиональной компетентности специалиста. Под

конфликтологической компетентностью понимается способность эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. В ее состав входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия. Кроме того, нельзя не учитывать, что профессиональная деятельность протекает на фоне уже сложившихся межличностных взаимоотношений.

В основе конфликт-ориентированного подхода лежит принятие конфликта как неперемного явления в общественной жизни, вытекающего из особенностей человеческой природы и присущего человеку некоторого инстинкта агрессивности. Суть конфликт-ориентированного подхода заключается в признании актуальности становления конфликтологической составляющей компетентности личности для успешного развития ее способности и готовности личности к конструктивному регулированию конфликтов. В конфликт-ориентированном подходе конфликт является и содержанием, и методом обучения.

Так каковы же возможности реализации идей конфликт-ориентированного подхода? Прежде всего, необходим такой субъективный фактор, как первоначальное принятие учителем идеи построения образования на основе конфликт-ориентированного подхода. При реализации данного подхода необходимо учитывать, что учителя имеют чаще всего традиционный опыт в преподавании. Нередко встречается такая проблема, как опасение конфликтов педагогами, и это понятно: авторитарный стиль работы, где все конфликты в корне пресекаются любыми возможными средствами, намного удобнее. Эта ситуация обусловлена еще и неумением управлять конфликтом. Обучающийся сам стремится к управлению, но воздействие педагога объективно препятствует этому. Борьба за управляющую позицию в конфликте не позволяет стать конфликту воспитывающей ситуацией. Поэтому особое внимание целесообразно уделять рефлексии имеющегося у учителей опыта относительно новых профессиональных задач, обусловленных стратегией модернизации образования, пониманием и личностным принятием ими новых концептуальных подходов построения образовательного процесса.

Следующим этапом реализации идей конфликт-ориентированного подхода является формирование мировоззрения в русле толерантности. Результатом этой ступени должно стать понимание учителем основных ценностей конфликтологического подхода

– человеческое достоинство и ненасилие в отношениях между людьми.

На протяжении всей реализации конфликт-ориентированного подхода необходимо закладывать знания о природе конфликта, о его составляющих: участниках конфликта, условиях его возникновения и протекания, предмете и объекте конфликта, его результате. Также надо дать представление о построении процесса обучения с позиций конфликт-ориентированного подхода; о предпосылках к переходу на этот подход в системе отечественного образования; о возможностях реализации данного подхода в современных условиях. Необходимо знакомить с теоретико-методологической базой решения профессиональных задач на основе конфликт-ориентированного подхода и осмысление этой информации.

Данная подготовка направлена на развитие у учителя коммуникативных способностей, выработку умений и навыков общения в педагогическом процессе. Современная образовательная ситуация требует от учителя высокого уровня развития коммуникативных умений и навыков, которые позволяют осуществлять качественную педагогическую деятельность, находить рациональное решение возникающей педагогической проблемы.

Для развития способностей, обеспечивающих применение теоретических знаний на практике, используются многочисленные программы «преодоления конфликтов», которые должны помочь овладеть технологией разрешения конфликтов. В подобных программах вырабатывается умение сравнивать основные теории конфликтов, проводить критический анализ структуры конфликта, а также разрешать противоречия каким-либо из возможных путей, ощущая на себе его последствия. Таким образом, формируются умения, позволяющие продвигать свои интересы мирным, неконфликтным путем. Наиболее перспективными для реализации являются парные тренинги, которые позволяют экономить время, а также индивидуализируют процесс обучения. Также успешно воплощаются в жизнь ролевые игры, которые учат адекватно реагировать на конфликтные ситуации в коллективе. В данном случае наблюдение за поведением коллег позволяет проанализировать собственное поведение в них и выбрать более эффективную стратегию. Рассмотрение основных подходов к конструированию конфликтологических задач дает возможность для анализа потенциальных способов и критериев оценки их решения.

Завершающей ступенью должно стать проявление умения осмысливать и анализировать развитие собственного опыта решения профессиональных задач на основе конфликт-ориентированного под-



хода. Включение в рефлексию (осмысление) должно позволить определить свои возможности, собственную профессиональную компетентность для решения профессиональных задач на построение образовательного процесса на конфликт-ориентированном подходе, на основе анализа владения учителями основными средствами решения названных задач (теоретической базой, навыками и умениями).

Таким образом, компетентный специалист в конфликтных ситуациях должен уметь решать следующие задачи: конструктивно осознать элементы конфликта как целостного объекта; узнать необходимые и достаточные условия, закономерности перехода из одного этапа конфликтной ситуации в другой; уметь спрогнозировать будущую конфликтную ситуацию; уметь конструктивно изменить ситуацию.

В заключение надо сказать, что развитие профессионально-педагогической компетентности невозможно завершить, поскольку прохождение любой программы ставит в формировании умений и навыков знак бесконечности. Но конфликтологическая подготовка должна занять определенное место в системе непрерывного образования.

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В МОНИТОРИНГЕ КОНФЛИКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

***КВАША И. Н.***

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

Компетентностный подход уже широко разработан в системе профессионального образования и продолжает развиваться с учетом современных требований в различных аспектах профессиональной деятельности специалистов. Так, в частности, в психологии, педагогике и конфликтологии раскрыты вопросы о сущности, содержании и технологии формирования конфликтологической компетентности специалиста. Данный вид компетентности рассматривается как интегрированная характеристика, основополагающий, структурный элемент конфликтологической культуры (Н. В. Самсонова). Конфликтологическая компетентность педагога с позиций акмеологического подхода рассматривается как уровень его профессиональной подготовки, определяющий способность к решению конфликтологических задач в рамках педагогического процесса. Содержательной основой

данной компетентности является формирование у педагога соответствующей системы умений по диагностике, анализу, прогнозированию и регулированию конфликта.

Почему же конфликтологическую компетентность мы считаем недостаточной в современных условиях и рассматриваем необходимость формирования компетентности педагога в мониторинге конфликта в образовательном процессе?

Целесообразность развития данного вида компетентности обусловлена рядом причин. Одна из этих причин связана с принципиальным изменением концепции управления образовательными процессами, в соответствии с которым традиционный контроль деятельности по её конечному результату преобразуется в контроль, основанный на сопроводительной диагностике деятельностного процесса и его прогнозировании, что открывает возможность его своевременной коррекции и эффективного целенаправленного развития. С другой стороны, повышение общей социальной напряженности увеличивает конфликтность образовательной сферы, как одной из социальных общностей. Данное обстоятельство обосновывает необходимость конструктивного урегулирования конфликта в педагогическом процессе. Кроме того, конфликты в образовательной сфере есть сложное, неоднозначное, динамичное явление, развивающееся под воздействием множества факторов. Для учета этих факторов необходима система диагностических процедур, выявляющих конфликтное пространство как совокупность взаимодействующих друг с другом конфликтов, комплекс конфликтогенов образовательного процесса и общий уровень его конфликтности. Наличие перечисленных выше причин предполагает особенный подход в организации изучения педагогического конфликта и управления им.

Одной из новых технологий управления образованием, разрабатывающихся и внедряющихся с учетом современных требований, является система педагогического мониторинга, самостоятельным видом которого является мониторинг конфликта в образовательном процессе, или конфликтологический мониторинг. Реализация мероприятий мониторинга конфликта в образовательном процессе требует формирования соответствующей компетентности в профессиональной подготовке различных педагогических специалистов – социальных педагогов, школьных психологов, педагогов-психологов и педагогов с дополнительной конфликтологической подготовкой, которых мы в своей статье будем обозначать как «педагоги».

Содержание компетентности педагога в мониторинге конфликта в образовательном процессе может быть определено в соответствии с

этапами осуществления мониторинговых мероприятий как совокупность следующих умений специалиста:

1) умения по моделированию диагностических процедур: определение целей и задач диагностики конфликта; умение учитывать в исследовании различные (ситуативный, личностный, когнитивный, системный) подходы к изучению конфликта; отбор методов и средств диагностики конфликта, оптимально соответствующих целям исследования в режиме мониторинга; планирование исследования; выделение его основных этапов и определение сроков их реализации;

2) диагностические умения: умение объективно диагностировать возникающие в педагогическом процессе конфликтные ситуации и конфликты; дифференцирование конфликтов и конфликтных ситуаций; диагностика типологии, структурных и динамических характеристик конфликтов в педагогическом процессе; сбор и анализ статистических данных о конфликтах в образовательном учреждении (протяженность во времени, частота конфликтов, количество конфликтов, и др.); обеспечение психопрофилактической функции путем ранней диагностики конфликтных ситуаций до возникновения инцидента и перевода их в педагогическую задачу;

3) аналитические умения: оценивание и интерпретация результатов исследования; проведение анализа конфликта или конфликтной ситуации по диагностическим данным; владение навыками профессиональной рефлексии в оценке собственных состояний, свойств, поведения и результатов деятельности; определение уровня конфликтности образовательного процесса в результате обобщения количественных и качественных показателей диагностики; установление факторов конфликтности педагогического процесса и педагогической среды и их взаимосвязи; выявление общих тенденций в конфликтном взаимодействии участников педагогического процесса, влиянии конфликтогенов на успешность педагогического процесса;

4) прогностические умения: использование аналитических данных диагностики для разработки прогноза конструктивного варианта решения конфликта и управления им; определение прогноза состояния и динамики и оптимальных путей конструктивного развития как отдельных конфликтов, так и конфликтности образовательного процесса в целом; умение прогнозировать возможные последствия конфликтов и конфликтных ситуаций в образовательном процессе.

Для выяснения соответствия деятельности педагогов и психологов в реальном педагогическом процессе указанным требованиям разрабатываемого вида компетентности нами было проведено исследование. При сборе фактического материала использовались методы на-

блюдения, анкетного опроса и тестирования педагогов и психологов г. Калининграда и области, обучающихся на курсах повышения квалификации в Институте современных образовательных технологий при РГУ им. И. Канта.

Обобщение результатов исследования позволило констатировать следующие недостатки в профессиональной подготовке педагогических специалистов: отсутствие у 39 % педагогов умений по управлению своим эмоциональным состоянием; недостаточное развитие умений в анализе, прогнозировании конфликта, оценке его последствий у 65 % педагогов; проявление слабой активности педагогов в деятельности по предупреждению конфликтов, предотвращению их деструктивного развития у 33 %; преобладание в профессиональной деятельности педагога нецелесообразных для педагогического процесса способов реагирования в конфликте.

Так, результаты тестирования (по тесту К. Томаса) показывают, что избегание, как стиль участия в конфликте, оказалось наиболее характерным способом поведения педагогов в конфликте, что также подтверждает пассивность учителя в управлении конфликтами в педагогическом процессе. Далее по степени выраженности стили поведения в конфликте расположились следующим образом: компромисс, соперничество, сотрудничество и приспособление. Учитывая, что по нашим дополнительным исследованиям среди школьников, предпочитаемым стилем поведения старшеклассников является соперничество, прогноз конструктивного разрешения конфликтов в образовательном учреждении становится маловероятным. Педагоги понимают активную роль субъектов педагогического процесса в возникновении конфликтов, но не признают своей ответственности за развитие конфликта и его последствия, и возлагают вину в первую очередь на администрацию, органы образования, родителей и в последнюю очередь – на объективные обстоятельства. Среди причин конфликтов между учителем и учащимися первое место, по мнению педагогов, отводится поведению ученика и его учебе.

Выполнение тестовых заданий и упражнений показало также недостаточное развитие у педагогов навыков выражения в позитивной форме своих педагогических требований и инструкций. Например, вместо целесообразных (в предлагаемых для анализа ситуациях) высказываний: «Я думаю, что ты не совсем правильно понимаешь...», «Я хотела бы, чтобы ты говорил правду...», «Ты способен больше трудиться...», в речи педагога преобладают жесткие, категоричные формулировки: «Не умничай!», «Не ври!», «Ты лентяй!», что зачастую является неосознаваемым самим учителем фактором, провоци-

рующим социальную напряженность, повышающим конфликтогенность педагогического процесса и возможность возникновения деструктивных конфликтов. Причем с увеличением стажа работы происходит стереотипизация эмоционального реагирования и педагогического мышления, проявляется все меньше гибкости в разрешении сложных педагогических ситуаций, связанных с конфликтом, что может приводить к закреплению прежде всего негативных моделей поведения.

С другой стороны, сбор материала для оценки конфликтогенности педагогического процесса в образовательных учреждениях Калининградской области, как части формирующегося мониторинга конфликта в образовательном учреждении, показал, что взаимодействие участников педагогического процесса происходит в режиме высокой конфликтности.

Таким образом, мониторинг конфликта можно рассматривать как один из важнейших инструментов управленческого анализа состояния образовательной системы, определяющих её эффективность. Поскольку конфликтогенность образовательного процесса отражает качественный уровень организации педагогического процесса и образовательной среды, этот вид мониторинга может стать составной частью формирующейся национальной системы мониторинга качества образования в России, а формирование компетентности педагогов в мониторинге конфликта в образовательном процессе – инновационным направлением в профессиональной подготовке педагогических кадров.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ КАК КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

***НИКИТИНА Е. В.***

*г. Кумертау, Кумертауский педагогический колледж*

Смена приоритетов в образовании, представление результата новой образовательной политики в виде культуры жизненного самоопределения студентов делают сегодня актуальной как никогда задачу изучения культурообразующих элементов содержания образования.

Появляется новый идеал человека образованного в виде «человека культуры», в профессиональном развитии которого особое значение занимают аксиологические предпочтения. Педагогическая ак-

сиология как особая отрасль педагогического знания изучает аксиологическое (ценностное и смысловое) содержание различных компонентов педагогической деятельности.

Успешность формирования гуманистической позиции и готовности к личностно-ориентированному образованию во многом зависит именно от содержания ценностей, положенных в основу системы педагогического образования. Учреждение профессионального образования должно осознавать необходимость и обеспечить специальную целенаправленную деятельность по формированию у будущих педагогов аксиологических профессионально-личностных структур, личностному принятию ценностно-смыслового содержания компонентов педагогической деятельности, обеспечивающих устойчивую мотивацию и учебной, и последующей профессиональной деятельности.

Средством и условием достижения этого идеала, самой целью образования становится коммуникативная культура личности, включающая в себя как составные части эмоциональную и речевую, информационную и логическую культуру. При этом коммуникативная культура, выступая основой общей культуры личности, ее базовым компонентом, обеспечивает готовность личности к жизненному самоопределению, является условием достижения гармонии с собой и окружающей действительностью.

Таким образом, мы неизбежно выходим в плоскость проблем «языковой личности», столь тщательно разрабатываемых в современной коммуникативной лингвистике. Следует признать, что сформированное академиком В. В. Виноградовым понятие «языковой личности», невостребованное долгие годы, обретает в наше время особую актуальность. «Языковая личность» рассматривается им как субъект, обладающий совокупностью способностей и свойств, позволяющих ему говорить, общаться, создавать устные и письменные речевые произведения, отвечающие цели и условиям коммуникации, извлекать информацию из текстов, воспринимать речь.

Коммуникативную культуру можно рассматривать через совокупность культуuroобразующих компонентов, базовым среди которых является культура речи. Культура речи, по мнению Е. Н. Ширяева, это такой выбор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач. Высокая культура речи предполагает высокую общую культуру человека, культуру мышления, сознательную любовь к языку. Относительно нашей проблемы следует отметить, что собственно речевая культура в основных

метаценностях не представлена, но, безусловно, является компонентом профессиональных ценностей и ценностей педагогического становления (общение, познание, культура).

Центральным в учении о культуре речи является введенное Б. Н. Головиным родовое понятие «коммуникативные качества речи»: правильность, точность, логичность, чистота, богатство, выразительность и уместность. Данные коммуникативные качества речи определяют развитие такого сложного образования, как коммуникативная компетенция, которая раскрывается в продуктивных и рецептивных видах речевой деятельности. Основными признаками ее развития являются становление в сознании студентов профессионально-коммуникативной доминанты, осознание себя как субъекта, владеющего языком и умением пользоваться языком на основе грамматических правил, выполняющего ряд функций общения: информативной, регулятивной, эмоционально-оценочной, этикетной.

Если мы признаем студента саморазвивающейся системой, то можно утверждать, что потребность в саморазвитии, выработке коммуникативно-речевых умений профессионального характера поможет будущему педагогу приобрести коммуникативную компетентность. Поэтому развитие, совершенствование коммуникативных умений является целью среднего профессионального образования. Образовательное пространство должно обеспечить непрерывность и перспективность данного процесса. Развить речь, научить владеть словом – значит создать условия для реализации творческих возможностей будущего педагога. Для решения задач формирования коммуникативно-речевых умений существенную роль играет личностно-ориентированное обучение, которое обеспечивает более активное включение студентов как субъектов в освоение профессиональной деятельности.

Таким образом, речевое воспитание направлено на подготовку «всесторонне развитого» в речевом отношении человека. Словесное мастерство, культура речи значимы во всех сферах жизни человека, но особенно велика их роль в области «повышенной речевой ответственности», прежде всего, в профессии педагога – представителя так называемой коммуникативной профессии.

Однако ни общее понятие профессиональной культуры речи, ни составляющие ее компоненты не стали еще предметом специального рассмотрения, не получили четких определений, что, естественно, затрудняет ее целенаправленное воспитание.

Практика среднего профессионального образования показывает необходимость внедрения специально разработанной системы меро-

приятий по формированию коммуникативно-речевых умений студентов педагогического колледжа, позволяющих вызвать и повысить интерес к получаемой профессии, заинтересовать студентов в повышении уровня коммуникативной компетенции, сформировать стремление к самосовершенствованию.

Формирование коммуникативно-речевых умений проходит в условиях естественной коммуникации и специального обучения. Введение учебного курса «Культура речи» нацеливает студентов на знакомство с теорией речи, ее коммуникативными качествами. На уроках большое внимание уделяется творческому диалогу, дискуссии, культуре выступлений, этикету общения. Студенты работают над формированием правильного литературного произношения, учатся создавать тексты по законам речевого произведения, получают нестандартные задания творческого характера и могут проявить себя в различных ситуациях общения.

Кроме этого, каждый преподаватель работает над развитием коммуникативно-речевых умений студентов на своих уроках. Содержание любого урока имеет четкую профессиональную направленность. Поэтому полученные умения и навыки студенты активно реализуют в ходе педагогической практики.

К условиям формирования мотивационно-потребностной сферы, развития педагогического творчества студентов, можно отнести их систематическое включение в поэтапно усложняющуюся самостоятельную деятельность на аудиторных и внеаудиторных занятиях. На первом этапе у студентов проявляется интерес к самостоятельной работе, происходит накопление теоретических и научных знаний, и чем более они разнообразны, тем легче реализовывать их в рамках педагогической действительности (работа с литературой). На втором этапе полученные знания сталкиваются с практическими и проблемными ситуациями педагогического процесса, трансформируются в профессионально-педагогическую технологию педагогического мастерства (моделирование и анализ педагогических ситуаций). На третьем этапе будущий специалист выходит за пределы программных знаний и умений, у него расширяется жизненный опыт, проявляется стойкий интерес к самообразованию, творческому поиску (подготовка сообщений, докладов, рефератов и выступление с ними на уроках, студенческих научно-методических и научно-практических конференциях, выполнение курсовых работ, открытые защиты проектов).

В арсенале средств по развитию культуры речи и ее техники, проводимых в студенческой аудитории – деловые игры, социологические опросы, просмотр и обсуждение учебных фильмов, коллективное



творческое дело, беседы, дискуссии, диспуты, семинары-практикумы, регулярный выпуск внутриколледжной газеты «Наше время» и специальные занятия в рамках «Школы молодого корреспондента», помогающие формировать коммуникативные умения для решения различных ситуаций общения.

Эффективной формой повышения коммуникативной компетенции студентов является проведение на отделении «Дошкольное образование» уже в течение нескольких лет культурно-просветительской программы «Язык-культура-профессия». В рамках данной программы организованы разные формы работы, обусловленные задачами и спецификой материала.

Таким образом, успешное формирование культуры речи может быть достигнуто при соблюдении взаимодействия педагогической и культурной сферы, активного отношения и собственного осознания будущим педагогом коммуникативной культуры как компонента профессиональных ценностей, организации целенаправленной работы в условиях естественной коммуникации и специально организованного обучения.

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

***СМИРНОВА С. Ю.***

*г. Тюмень, Тюменский государственный колледж связи,  
информатики и управления*

Среди наиболее прогрессивных идей человечества наступившего столетия существенное место занимает идея творческого поиска. Ее главный смысл – постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование каждого человека на протяжении всей жизни. Это влечет за собой и процветание всего общества.

Рынок труда быстро меняется, и компании, заботящиеся о своем будущем, делают ставку на талантливую молодежь. В настоящее время, в связи с изменением организационной стратегии предприятий индустрии моды, поиском внутренних резервов, новых видов сервиса, сфере отечественного дизайна требуются специалисты, ориентированные на эксперимент, эффективную творческую деятельность, способные к интенсификации производства с помощью разнообразных творческих методов, обладающие креативными качествами, с умени-

ем осваивать новые технологии и активно участвовать в инновационных процессах.

Доминирующими видами профессиональной деятельности будущего конструктора-модельера являются: 1) создание эскизов моделей, отличающихся разнообразием силуэтов, кроев, интересным графическим решением с учётом фактуры и структуры используемых материалов; 2) реализация и воплощение в жизнь творческих идей и замыслов; 3) проектирование моделей одежды с учётом различных групп населения; 4) участие в показах, конкурсах, фестивалях моды.

Для формирования профессиональной компетентности и успешного выполнения профессиональной деятельности выпускники колледжа по специальности «Моделирование и конструирование швейных изделий» должны развивать в себе следующие профессионально-важные качества:

– способности: художественные способности, развитое пространственное и образно-ассоциативное мышление, творческое воображение и фантазию, чувство гармонии и вкуса, способность к воссозданию в современных проектах культурных и национальных традиций;

– личностные качества: развитую интуицию, оригинальность, ориентацию на генерирование новых идей, творческую активность и стремление к творческой самореализации.

Учебно-воспитательная практика показывает, что очень часто выпускники колледжа не готовы к реализации требований, предъявляемых работодателями, испытывают трудности в процессе профессионального становления, пребывают в состоянии неуверенности в собственных силах на этапе вступления в самостоятельную трудовую деятельность, что свидетельствует о недостаточном уровне развития их профессиональной компетентности.

В связи с необходимостью адаптации к развитию рынка труда учебным заведениям следует учитывать в своих программах изменяющиеся требования к знаниям, умениям и компетенциям работников. Учет этих требований возможен только при постоянном взаимодействии учебных заведений с органами по труду и занятости, работодателями.

С целью обеспечения максимального соответствия обучения постоянно меняющемуся спросу современного мира труда специалистами отделения сервисных технологий Тюменского государственного колледжа связи, информатики и управления было проведено исследование потребностей в профессионально-значимых качествах выпускников специальности 260903 «Моделирование и конструирование

швейных изделий» и профессии 32.20 «Закройщик». Анализ результатов анкетированного опроса руководителей одиннадцати предприятий швейного направления г. Тюмени подтвердил предположение о том, что:

- неспособность молодых людей адаптироваться к новым условиям трудовой деятельности является следствием несформированности профессионально-важных качеств студентов в процессе обучения;

- творческая активность является важной составляющей профессиональной компетентности специалиста;

- недостаточное проявление у выпускников таких личностных качеств, как инициатива, творческая активность, стремление к творческой самореализации, является результатом низкого уровня развития их профессиональной компетентности.

Поскольку ведущий вид деятельности для студентов – учебно-познавательная деятельность, то для успешного её проведения важным аспектом становится степень её активности.

Таким образом, возникает необходимость определения условий, форм и методов развития более высокого уровня творческой активности студентов, позволяющих осуществлять целенаправленное сотворчество студента и преподавателя для построения индивидуальной траектории творческого развития с целью формирования профессиональной компетентности, которая обеспечит успешность интеграции выпускников в новую среду современного мира труда.

Исследования по выявлению условий активизации творческой учебно-познавательной деятельности студентов отделения сервисных технологий осуществляются на основе внедрения структурно-логической модели рейтинговой системы оценки развития творческой активности студентов, компетентностного подхода и мониторинга результатов развития творческой активности в процессе учебно-профессиональной деятельности будущего специалиста.

С целью активизации творческой деятельности, повышения мотивации студентов к творчеству в модульно-рейтинговую систему оценки знаний по каждой дисциплине включён творческий рейтинг, содержащий различные виды творческих проектов, предлагаемых студентам. Для реализации творческого рейтинга используются активные, информационно-развивающие, проблемно-поисковые методы: проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия, поисковая лабораторная работа, исследовательский метод; новые организационные формы обучения: междисциплинарные занятия, самостоятельные внеаудиторные занятия. Стимулируется участие студен-

тов в олимпиадах, конкурсах профессионального мастерства, выставках творчества, конференциях.

Одной из инновационных форм работы на отделении сервисных технологий явилось создание экспериментальной студенческой творческой мастерской «Истоки». Целями её создания стали:

- изучение и сохранение традиций изготовления национальных одежд народов Тюменской области;
- исследовательская и творческая работа студентов по изучению истории костюма, развитие практико-ориентированных исследовательских проектов;
- использование традиций изготовления исторических, народных и национальных костюмов в профессиональной подготовке специалистов швейного направления и современном дизайне одежды;
- внедрение в образовательный процесс проблемно-поисковых и проектных методов, интеграции теории и практики в рамках проекта для развития творческой активности и креативного отношения студентов к процессу обучения.

Работа студенческой мастерской, прежде всего, направлена на организацию внеучебной деятельности студентов, на выявление молодых талантов и развитие их творческих способностей, но главной целью все же видится совершенствование профессиональной подготовки, формирование профессиональной компетентности. В непринужденной обстановке студенты работают над созданием авторских коллекций на основе народных и национальных костюмов народов Тюменской области для участия в различных конкурсах профессионального мастерства, фестивалях моды. В мастерской царит атмосфера сотрудничества, доброжелательности, и в результате студенты стремятся наиболее полно раскрыть свои возможности.

Систематическое изучение истории костюма развивает познавательную самостоятельность, интерес к профессии, формирует мотивацию к обучению. Студенты, используя знания о характерных особенностях искусства и костюма различных эпох и стилей, о традициях национальных костюмов народов Тюменской области (на территории Тюменской области проживает более 175 национальностей), создают в материале макеты костюмов, отражающие черты эстетического идеала человека на разных исторических ступенях его развития. Овладение этнокультурными традициями даёт возможность разобраться в их самобытности, возродить и развить зачастую утраченные обычаи и понятия. В результате проектно-исследовательской деятельности создана уникальная коллекция исторических и народных костюмов, насчитывающая более 200 макетов, которая экспонируется в Тюменском

областном краеведческом музее, музеях области, на многочисленных выставках и способствует использованию результатов творческой деятельности студентов в качестве компонентов формирования современной культуры одежды.

Применение нетрадиционных форм и методов обучения, каждый из которых хорош по-своему, позволяет добиться реализации таких профессионально-важных качеств, как развитие образно-ассоциативного мышления, творческой активности, ориентации на генерирование новых идей. Развитие этих качеств в комплексе с ключевыми компетенциями способствует становлению профессиональной компетентности будущего специалиста, помогает реализовать требования к развитию личности, которое должно осуществляться на протяжении всей жизни в русле формирования и развития творческих способностей, так как творчество не удел избранных, а биологическая потребность.

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ**

***ХРОМОВА А. С.***

*г. Братск, Братский филиал Иркутского государственного  
университета*

Рассмотрение эмоциональной устойчивости часто обнаруживается в определениях данного качества, дающих различные характеристики, но схожих по смыслу относительно его роли в напряженных видах деятельности.

Так, Б. Х. Варданян описывает эмоциональную устойчивость как свойство личности, обеспечивающее гармоничное отношение между всеми компонентами деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым содействующее успешному выполнению деятельности. Исследователь О. А. Сиротин включает в определение эмоциональной устойчивости параметры, характеризующие нервную и физическую выносливость – способность человека успешно решать сложные и ответственные задачи в напряженной эмоциогенной обстановке без значительного отрицательного влияния последней на самочувствие, здоровье и дальнейшую работоспособность человека. С точки зрения П. Б. Зильбермана, эмоциональная устойчивость – это интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компо-

нентов психической деятельности индивидуума, которые обеспечивают оптимально успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке.

Напряженные и сложные условия встречаются практически в любом виде профессиональной деятельности, поэтому вопрос эмоциональной устойчивости является актуальным в различных областях психологии, в том числе психологии обучения в высшей школе. В связи с современными требованиями, предъявляемыми к эмоциональным ресурсам молодых специалистов, возникает необходимость изучения и развития эмоциональной устойчивости (как профессионально значимого качества) уже на этапе обучения профессии.

Для работника правоохранительных органов из психологически-индивидуальных качеств важнейшую значимость имеют эмоционально-волевые качества, проявляющиеся в способности к стрессовым перегрузкам и быстрой адаптации к различным ситуациям. Эмоциональная устойчивость – весьма важный показатель психологической подготовленности личности к предстоящей профессиональной деятельности, которая обеспечивает эффективность работы юриста.

Обобщив выводы многих исследователей, можно выделить следующие содержательные особенности профессиональной деятельности работника правоохранительных органов (юриста, следователя): подробная правовая регламентация; процессуальная самостоятельность, персональная ответственность; активность; значительная трудоемкость; чрезвычайное многообразие возникающих профессиональных и психологических задач; властный, обязательный характер профессиональных полномочий; экстремальный характер деятельности; обязанность сохранять служебную тайну; дефицит времени; своеобразие внешних условий работы и др.

В. В. Романов рассматривает комплексы профессионально значимых психологических качеств и умений применительно к основным факторам профессиональной пригодности прокурорско-следственных работников. Таких факторов он выделяет пять: высокий уровень социальной (профессиональной) адаптации, нервно-психическая (эмоциональная) устойчивость; высокий уровень интеллектуального развития, познавательная (когнитивная) активность; коммуникативная компетентность и организаторские способности. Данным факторам в общей сложности присущи порядка тридцати комплексов профессионально значимых психологических качеств.

Особое внимание хотелось бы уделить второму фактору – нервно-психическая (эмоциональная) устойчивость личности юридическо-го работника. Рассматриваемый фактор предполагает: устойчивость к

стрессу, высокий уровень самоконтроля за эмоциями и поведением, работоспособность в критических вызывающих фрустрацию условиях. Развитые адаптивные свойства нервной системы (сила, уравновешенность, подвижность, чувствительность, активность, динамичность, лабильность, пластичность нервных процессов), позволяющие на должном уровне сохранять работоспособность в состоянии утомления, способность адекватно реагировать на различные события. Отрицательно оцениваются следующие качества личности, определяемые как эмоциональная неустойчивость: низкий порог устойчивости к стрессу, повышенная эмоциональная напряженность; избыточная агрессивность, импульсивность поступков; невротические симптомы, быстрая истощаемость нервных процессов; психопатические свойства характера.

Личность всегда проявляется и формируется в деятельности. Поэтому все ее качества, свойства должны изучаться в неразрывной связи с профессиональной деятельностью, в том числе и процессом обучения и первоначального овладения профессией работника правоохранительных органов. С учетом последних и нужно разрабатывать соответствующие методы, средства, способы формирования и развития у будущих юристов профессионально-психологических качеств эмоциональной сферы, рассматриваемых нами как эмоциональная устойчивость.

С нашей точки зрения, в психологических исследованиях уделялось недостаточное внимание проблеме поиска и разработки наиболее эффективных методов формирования и развития эмоциональной устойчивости юристов как важнейшего фактора профессиональной пригодности.

Формирование психологической подготовки студентов-юристов требует особого подхода, так как это связано со специфическими особенностями их будущей трудовой деятельности как работников правоохранительной системы, условия которой определенным образом можно отнести к военным. Психологическая подготовка в военной сфере – это тренировка психики будущего работника правоохранительных органов на ее устойчивость и общую активность. Формирование психологической устойчивости предполагает обладание умением преодолевать напряженность, которая может вызываться многими факторами профессиональной обстановки.

Эмоциональная устойчивость является важнейшей составляющей эмоционально-волевого компонента психологической подготовленности личности студента-юриста к предстоящей профессиональной

деятельности, которая обеспечивает эффективное развитие других компонентов (мотивационного, гностического и оценочного).

Применение приемов и средств психологической подготовки должно вырабатывать у будущих специалистов стремление к самовоспитанию воли, к активному самосовершенствованию и развитию эмоциональной сферы личности, умению их сознательно управлять своим психологическим состояниями и регулировать свои действия и поступки в сложных условиях. Поэтому психологическая подготовка должна включать комплекс взаимосвязанных и планомерно осуществляемых мероприятий по выработке умений и навыков и психологическую направленность учебно-воспитательного процесса. Цели, задачи, формы и методы психологической подготовки имеют свои особенности, направленные как на отдельные структуры, так и на всю деятельность личности в зависимости от особенностей этой личности.

Поставленные задачи можно успешно решить только в том случае, если в учебно-воспитательном процессе психологическая подготовка, применяется как специальная программа психолого-педагогических воздействий, направленных одновременно на получение знаний и развитие эмоциональной сферы обучаемых. В то же время такая программа может являться эффективным способом подготовки будущих работников правоохранительных органов к избранной ими профессиональной деятельности.

## **ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***ШПИНЬКО Э. А.***

*г. Унеча, Филиал Московского государственного университета  
технологий и управления*

Государственная образовательная политика рассматривает непрерывное профессиональное образование (НПО) в современных условиях как одну из важнейших составляющих в развитии квалификационных характеристик современного специалиста. Суть концепции НПО заключается в том, что она предусматривает возможность каждому гражданину России совершенствовать свои знания на протяжении всей трудовой жизни. Государство юридически обеспечивает такую возможность. Деятельность человека в третьем тысячелетии, особенно в веке информационных технологий, связана не только с полу



чением первичных профессиональных знаний и навыков, но и с их постоянным обновлением в процессе трудовой жизни. При этом НПО может рассматриваться как многоуровневая педагогическая система, каждый уровень которой соответствует определенному типу образовательных учреждений, осуществляющих подготовку определенных специалистов.

Существенную роль в такой системе играет применение новых информационных технологий обучения (НИТО), которые определяются, как совокупность внедряемых в сферу организационного управления образованием и в сферу обучения принципиально новых методов обработки информации (целостные обучающие системы, методы преобразования информации и др.) с наименьшими затратами. Это синтез современных достижений педагогической науки и технических средств обучения. НИТО подразумевают научные подходы к организации учебно-воспитательного процесса с целью его оптимизации и повышения эффективности, а также постоянного обновления материально-технической базы образовательных учреждений.

При подготовке специалистов информационных технологий (ИТ), в частности по специальности 230102 целесообразно развитие следующих направлений НИТО:

- универсальные информационные технологии (графические пакеты, текстовые редакторы, системы управления базами данных, процессоры электронных таблиц, системы моделирования, экспертные системы и т.п.);
- компьютерные средства телекоммуникаций;
- компьютерные обучающие и контролирующие программы, компьютерные учебные пособия на базе адаптивных программных средств;
- мультимедийные программные продукты.

Сложные учебно-воспитательные задачи при подготовке специалистов ИТ могут быть успешно решены лишь в результате системного подхода к разработке всех составляющих ее элементов и взаимосвязей между ними. Для этого на каждом уровне НПО необходимо сформировать свою педагогическую систему информационной подготовки. Взаимосвязь систем всех уровней в совокупности и образует целостную структуру сквозной (непрерывной) подготовки.

По уровням подготовка специалистов ИТ подразделяется на: довузовский (общеобразовательные школы, профтехучилища, лицеи, колледжи, техникумы), вузовский (институты, академии, университеты), послевузовский (повышение квалификации, профессиональная переподготовка, учеба в аспирантуре). На всех уровнях подготовка

строится с учетом свойств системы образования в целом. Её объем и содержание должны определяться нормативными требованиями, установленными требованиями государственных образовательных стандартов, квалификационных характеристик, особенностями многоуровневой системы образования.

Подготовка специалистов ИТ проводится с учетом целевой направленности их будущей профессиональной деятельности. Общая направленность подготовки, учебные планы и программы формируются в соответствии с установленными квалификационными характеристиками и должны отвечать общему требованию организации сквозной информационной подготовки. Специфика области будущей профессиональной деятельности должна находить свое отражение в решении конкретных прикладных задач на семинарах, лабораторных и практических занятиях, в ходе самостоятельной работы обучающихся.

В основу методической системы подготовки специалистов ИТ должен быть положен личностно-ориентированный и индивидуальный подход, реализуемый на базе исследовательской, индивидуально-проектной и проектно-групповой деятельности с использованием интенсивных методов обучения. Для этого должны быть разработаны образовательные программы непрерывного обучения модульного типа с разными точками входа, что дает возможность для обучаемого подобрать индивидуальный образовательный маршрут.

В соответствии с требованиями стандарта основного общего образования изучение информатики и информационных технологий в основной школе должно быть направлено на:

- освоение знаний, составляющих основу научных представлений об информации, информационных процессах, системах, технологиях и моделях;
- овладение умениями работать с различными видами информации с помощью компьютера и других средств ИТ, организовывать собственную информационную деятельность и планировать ее результаты;
- развитие познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей средствами ИТ;
- воспитание ответственного отношения к информации с учетом правовых и этических аспектов ее распространения;
- избирательного отношения к полученной информации;
- выработку навыков применения средств ИТ в повседневной жизни, при выполнении индивидуальных и коллективных проектов, в учебной деятельности, дальнейшем освоении профессий, востребованных на рынке труда.

В результате изучения информатики и информационных технологий обучаемый уже на довузовском уровне должен:

- знать виды информационных процессов, принцип дискретного (цифрового) представления информации, основы алгоритмизации, программный принцип работы компьютера, назначение и функции используемых ИТ;

- уметь создавать и оперировать информационными объектами (структурировать текст, создавать и использовать различные формы представления информации: рисунки, чертежи, создавать записи в базе данных и презентации на основе стандартных шаблонов);

- искать информацию с применением правил поиска (построения запросов) в базах данных, компьютерных сетях;

- пользоваться переносным компьютером и его периферийным оборудованием;

- следовать требованиям техники безопасности, гигиены, эргономики и ресурсосбережения при работе со средствами ИТ;

- использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для создания.

Следовательно, необходимый уровень знаний в области информатики и информационных технологий будущих абитуриентов достаточно высок.

Подготовка специалистов ИТ на вузовском уровне носит углубленный характер и включает этапы базовой, проблемной и предметной в совокупности с обязательной составляющей каждого этапа – соответствующей практической. Диалектически развивая довузовскую подготовку и обеспечивая преемственность, (по сути, выполняя «выравнивающую» роль), вузовская (углубленная) подготовка должна включать актуализацию ключевых понятий и сущности информационных процессов и технологий в избранной предметной области, основ построения и функционирования современных компьютерных средств и систем, принципов и методов организации обработки информации в автоматизированных системах.

В понятие проблемной подготовки вкладывается обучение методологическим принципам применения информационных технологий в конкретных областях деятельности специалистов в соответствии с предполагаемым предназначением. Примерный перечень вопросов для изучения на этапе базовой подготовки должен включать: концепцию информатизации современного общества; основы применения ИТ общего и специального назначения для решения задач в предметной области.

Предметная информационная подготовка должна быть в еще большей степени, чем проблемная, конкретизирована с учетом предстоящей практической деятельности обучаемого. При этом она должна органично сливаться с подготовкой по основным профилирующим дисциплинам специальности. Целью практической подготовки на этом этапе является углубленное изучение теоретических вопросов и получение устойчивых практических навыков в использовании ИТ применительно к конкретному виду деятельности.

Практическая подготовка в целом должна заключаться в приобретении обучаемыми устойчивых навыков работы с различными автоматизированными системами на конкретных автоматизированных рабочих местах, с определенными информационными технологиями.

Значительная роль в организации НПО принадлежит послевузовскому уровню, где действуют дополнительные образовательные программы и организуется профессиональная переподготовка (повышение квалификации и т.п.).

## РАЗДЕЛ 3

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

---

---

#### ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРАКТИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕДЖА

*ДОРОШКОВА Г. А.*

*г. Братск, Братский государственный колледж № 1*

Ориентация профессионального образования на компетентностный подход предполагает развитие у студентов педагогического колледжа ключевых, базовых и специальных компетенций, которые являются составляющими профессиональной педагогической компетентности. Компетенции обеспечивают выпускнику личностную готовность эффективно мобилизовать внутренние и внешние ресурсы для решения педагогических задач в профессиональной деятельности. Колледж призван помочь будущему педагогу обрести определенный круг компетенций, которые обеспечивают ему эффективное поведение и творческую педагогическую деятельность в постоянно развивающихся социальных и профессиональных условиях.

Создать педагогические условия, способствующие развитию профессиональной компетентности будущих педагогов, призван проект «Становление», в рамках которого организуется образовательный процесс в колледже. В основе проекта – положения экзистенциальной философии, синергетики и герменевтики по проблеме становления личности и признания человека субъектом собственной жизни (М. Бахтин, Н. Бердяев, А. Камю, О. Курдюмов и др.); идеи гуманизации образования и концепции их реализации в педагогической практике (А. Асмолов, С. Братченко, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинский и др.); теория деятельностного подхода и ее преломление приме-

нительно к профессиональной педагогической деятельности (В. Давыдов, А. Леонтьев, Г. Щедровицкий и др.); теоретико-эмпирические исследования непрерывного педагогического образования, структуры и функций профессиональной педагогической деятельности (А. Абрамова, А. Вербицкий, В. Сластенин, Е. Шиянов и др.); теоретические исследования, посвященные ключевым и профессиональным компетенциям (А. Аронов, А. Тубельский, А. Усова, А. Хуторской, И. Фрумин и др.), теоретические исследования, посвященные педагогической помощи и сопровождению обучающихся (Т. Анохина, О. Газман, Н. Крылова и др.).

Проект «Становление» представляет собой модель педагогического сопровождения развития ключевых профессиональных, базовых, специальных компетенций будущего педагога на всем протяжении обучения в колледже. Выделены три этапа: «Вхождение», «Познание» и «Самоопределение».

Этап «Вхождение» направлен на выявление исходного уровня развития у обучающихся ключевых компетенций, ценностных ориентаций, жизненных смыслов. В его рамках осуществляется содействие педагога студенту в определении собственной позиции в отношении профессии педагога, погружение его в мир профессиональных отношений и определение вектора самодвижения к достижению близких и отдаленных целей в овладении профессией.

На этапе «Познание» обеспечивается наполнение, апробация и фиксация разных способов педагогической деятельности и студенту предоставляется возможность самореализации в ней, самоутверждение в правильности профессионального выбора, обретение фундаментальных знаний по предмету преподавания и о профессии, осознание ответственности за себя, за свое дело и за детей, определение стратегии собственной педагогической деятельности и саморазвития в ней. Эти задачи решает для себя каждый студент вместе с педагогами.

Этап «Самоопределение» посвящен постижению смысла собственной педагогической деятельности. Он связан с рождением ценностных ориентаций в профессии, с уяснением особенностей собственного пути, появлением попыток объяснения собственного опыта, сопоставлением его с принятыми профессиональными нормами.

Один из основных принципов, лежащих в основе подготовки будущего педагога в условиях проекта «Становление», – принцип саморазвития личности, который реализуется в процессе формирования у студентов потребности повышать свой профессиональный уровень и осознано управлять развитием своей личности. Содержание сознания студента формируется в процессе профессиональной практики, ори-

ентированной на рефлексию собственного педагогического опыта студента. Основной целью практического обучения в колледже является создание условий для самореализации, самовыражения, самоопределения личности студента как субъекта профессиональной деятельности, как личности компетентного педагога.

Сложилась определенная система организации и проведения профессиональной практики, которая в настоящее время творчески развивается и научно обосновывается в рамках компетентностного подхода. Основу успешного функционирования системы практического обучения представляют в комплексе следующие принципы: взаимосвязь теоретического и практического обучения, системность и последовательность, преемственность, динамичность, полифункциональность, свобода выбора и ответственность, сотрудничество.

Профессиональная практика студентов колледжа, основанная на реализации данных принципов, выполняет адаптационную, обучающую, воспитательную, развивающую и рефлексивную функции. Рефлексивная функция является одной из важнейших, так как только на практике студент может оценить свое эмоциональное состояние в процессе общения со всеми субъектами педагогической деятельности, проанализировать и оценить свои личностные профессиональные качества как будущего учителя.

В результате совершенствования системы профессиональной практики студентов колледжа, изменения подходов к ней, обновления содержания и организации создана модель практического обучения, которая внешне представлена структурной схемой, состоящей из отдельных взаимосвязанных блоков, реализуемых в определенной последовательности:

I блок содержит цель; II, III, IV блоки – этапы профессиональной практики, которые имеют единые структурные компоненты: вид, срок, форма организации практики, основные цель и содержание, указаны субъекты комплексного психолого-педагогического и методического сопровождения, предмет рефлексии и диагностики в соответствии с этапом профессионального становления будущего педагога; V блок представлен вариативными режимами и видами прохождения практики; VI блок – конечный результат.

Реализация данной модели профессиональной практики студентов колледжа сопровождается:

– рефлексией собственного опыта по организации практического обучения, изучением и анализом опыта профессиональных педагогических образовательных учреждений и применением его в контексте колледжа;

– обновлением нормативно-правового обеспечения профессиональной практики в рамках компетентностного подхода (положения, рабочие программы практики);

– обновлением инструктивно-методического комплекса в соответствии с компетентностной моделью образования и его созданием по вновь вводимым специальностям (методические пособия и рекомендации, диагностические материалы для студентов-практикантов и преподавателей сопровождения практического обучения);

– обеспечением комплексного психолого-педагогического и методического сопровождения практического обучения, в том числе: проведением установочных курсов и тренингов для студентов накануне практики с целью снятия трудностей, осмысления новой статусной позиции, актуализации теоретических знаний, создания психологического настроя; проведением различных форм итоговых конференций, предусматривающих рефлекссию педагогического опыта их участников.

Комплексное психолого-педагогическое и методическое сопровождение является одним из обязательных условий успешной реализации модели профессиональной практики студентов колледжа. Сопровождение обеспечивают руководители практики – преподаватели спецдисциплин, которые закрепляются за подгруппами студентов-практикантов на весь курс практического обучения, что способствует постепенному целенаправленному развитию личности будущего специалиста. Преподаватель помогает студенту в реализации профессионального вектора развития, создает условия для успешного становления в профессиональной деятельности. На разных этапах в учебно-производственный процесс включаются в зависимости от его содержания преподаватели психологии, педагогики и методики. Участники сопровождения стремятся построить систему совместной работы с позиции целостности, преемственности, комплексности.

Не менее важно, в какой педагогический коллектив попадает студент-практикант. При формировании базы практики предпочтение отдается инновационным образовательным учреждениям и учреждениям, работающим в режиме развития. Осваивать профессию студентам помогают квалифицированные педагоги базовых учреждений, умеющие успешно взаимодействовать не только с детьми, но и с практикантами. Преподаватели колледжа и сотрудники базовых учреждений объединяют усилия в процессе подготовки молодого специалиста, отвечающего требованиям времени, понимающего, что предназначение воспитания и обучения заключается не только в овладении ребенком знаниями, сколько в становлении его личности. С це-



лью обеспечения единых подходов в профессиональном становлении студентов-практикантов проводятся курсы повышения квалификации, городские научно-практические конференции, семинары, консультации, тренинги для педагогов базовых образовательных учреждений. В рамках творческих мастерских осуществляется совместная исследовательская деятельность студентов, педагогов базовых учреждений и преподавателей колледжа по актуальным проблемам воспитания и обучения.

Профессиональная практика студентов колледжа в свете современных требований все больше приобретает исследовательский характер. Занимаясь педагогической деятельностью как исследовательской, будущий педагог переживает смысл использования научных знаний не только для повышения эффективности результатов работы с детьми, но и для себя лично. Педагог-профессионал является субъектом профессиональной деятельности, а не просто носителем совокупности знаний, умений и навыков.

Субъектом собственной профессиональной деятельности будущий педагог может стать только при условии развитой рефлексии, дающей возможность осознания своих личных особенностей (дефицитов и ресурсов), проектирования и осуществления собственной деятельности на основе ценностей педагогической профессии, которые обрели для него личностный смысл. Важная цель профессиональной практики – формирование у студентов образов «ученик», («ребенок»), «деятельность учителя», («деятельность воспитателя»), «Я-учитель», («Я-воспитатель»).

Профессионально значимым образом для педагога является, в первую очередь, образ ученика. Первый вид психолого-педагогической практики «Введение в специальность» посвящен взаимодействию с учеником, изучению его личности и формированию его субъективного образа.

В процессе психолого-педагогической практики по внеучебной – воспитательной работе студенты наблюдают и анализируют деятельность педагога по профилю специальности, знакомятся с системой требований к организации учебной деятельности, формируют в своем сознании образ «деятельность учителя». В данном виде практики в формировании многофункционального образа «деятельность учителя» выделяется аспект «деятельность учителя – классного руководителя» и в содержание практики включается: помощь студента классному руководителю в организации и проведении воспитательной работы с классом, подгруппой учащихся, одним учеником, родителями учащихся. В результате формируется образ современного педагога.

га-профессионала, который является субъектом профессиональной деятельности, а не просто носителем знаний, умений и навыков. Очень важно для дальнейшего профессионального развития студента и формирования образа «Я-учитель» осознать на данном этапе, что педагог-профессионал владеет педагогической деятельностью во всем ее многообразии, способен к ее построению, применению и развитию. Следующий этап практики посвящен формированию у студентов образа «Я-учитель». Формирование этого образа происходит в процессе самостоятельной педагогической деятельности студента в разных видах педагогической практики: инвариантных – пробных занятий и уроков, в том числе по дополнительной подготовке, практики одного рабочего дня; вариативных (по выбору студентов) – летней, проектной, кураторской практик. В процессе преддипломной практики формируется профессиональная «Я-концепция».

Развитие личностной и профессиональной рефлексии – это процесс длительный, требующий постоянных усилий личности, и он не может осуществляться в течение небольшого количества времени профессиональной практики. Важно, что движение в профессии будущего педагога осуществляется непрерывно, а профессионально-педагогическая подготовка реализуется и в теоретическом курсе: в профессионально-ориентированном содержании дисциплин, семинарах, спецкурсах, тренингах, видеотренингах, в которых моделируются реальные педагогические ситуации, когда каждый студент может занять активную, субъектную (рефлексивную) позицию, развивать навыки педагогического взаимодействия. Теоретическая подготовка студента к профессиональной практике на каждом этапе соответствует усвоению ее определенного содержания.

Компетентностный подход в образовательном процессе колледжа оказал существенное влияние на систему оценки качества результатов обучения. Введены дополнительно к традиционным новые виды, методы и средства оценки динамики продвижения студентов в образовательном процессе, способствующие повышению мотивации к обучению, а также учитывающие их индивидуальные особенности. Определены уровни развития компетенций.

Поводом для принятия определенных мер и решений по совершенствованию образовательного процесса в колледже являются результаты диагностики, в том числе практического обучения студентов. Диагностика позволяет получить объективную информацию о работе педагогического коллектива по созданию условий для становления личности студента как субъекта профессиональной деятельности, как личности компетентного педагога, прогнозировать дальнейшие

изменения в образовательном процессе, повышение его эффективности, корректировать профессиональное развитие студента. В зависимости от цели используются различные способы и методы диагностики. В рамках учебно-производственного процесса проводится: предварительная, оперативная, контрольная, текущая, итоговая, исследовательская диагностики. Текущая диагностика осуществляется постоянно путем учета, анализа и оценки педагогически значимых характеристик, успеваемости и отношения студентов к практике. Предметом предварительной диагностики является профессионально-ориентированная мотивация будущего педагога, а также созданные условия для личностного развития и обучения каждого студента. Оперативная диагностика предполагает безотлагательное определение значимых характеристик объекта для принятия решений коррекций педагогических воздействий. Контрольная диагностика включает проверку хода учебно-производственного процесса, обновление информации о деятельности его субъектов. В конце каждого семестра осуществляется итоговая диагностика на основе изучения разных форм отчетности студентов и преподавателей, итоговых оценок студентам за разные виды практики. Оформляется сводная таблица качества практического обучения всех студентов колледжа. Проводится сравнительный анализа качества практического обучения по годам, определяется профессиональный рост каждого студента. В рамках тематических проверок осуществляется исследовательская диагностика с целью изучения состояния какой-либо проблемы с привлечением специалистов.

Особую значимость имеет итоговая диагностика в процессе преддипломной практики, которая определяет уровень готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности. Применяется метод экспертной оценки. В качестве экспертов выступают педагоги базовых учреждений и преподаватели колледжа – участники комплексного психолого-педагогического и методического сопровождения.

Для реализации единых подходов к решению задач профессиональной подготовки будущих специалистов особую важность представляет взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. Организация практического обучения студентов колледжа в рамках обновленной модели в условиях интеграции теории и практики, комплексного психолого-педагогического и методического сопровождения обеспечивает целенаправленное формирование готовности выпускника к самостоятельной профессиональной деятельности.

## **ФОРМИРОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**

***СЕВОСТЬЯНОВА О. В.***

*г. Самара, Самарский социально-педагогический колледж*

Мышлению исследователя присущ ряд характерных черт. Прежде всего, это анализ и синтез. Вычленение какого-либо объекта есть мыслительный процесс анализа, а раскрытие какого-либо отношения есть мыслительный процесс синтеза. Другой важной стилиобразующей характеристикой мышления исследователя является рефлексия – критическое осознание собственных возможностей и возможностей других. Рефлексия в данном контексте включает в себя освоение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, переживание, припоминание и решение проблем. Она охватывает также обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки. Являясь фундаментальным механизмом самопознания и самопонимания, рефлексия обеспечивает осмысление прошлого и предвосхищение будущего.

Получению опыта рефлексивной деятельности, формированию рефлексивного компонента исследовательской культуры в рамках учебной деятельности может способствовать образовательная технология развития критического мышления посредством чтения и письма (РКМЧП), разработанная американскими педагогами Дж. Стил, К. Меридитом, Ч. Темплом и С. Уолтером. Эта технология, по их мнению, способствует не только восприятию информации, но и самостоятельному оцениванию ее идей, умения действовать в соответствии с представлением о том, что в данной информации может быть полезно, а также умения рассматривать новые идеи с различных точек зрения, делая выводы относительно точности и ценности данной информации [4, с. 14]. Технология РКМЧП представляет собой трехфазовую модель, этапы которой соответствуют этапам когнитивной деятельности личности.

Фаза вызова (evocation) ориентирована на актуализацию имеющихся знаний, формирование личностного интереса к получению новой информации и ценностного отношения к теме. Имея возможность оценить, проанализировать то, что уже известно по изучаемой теме, учащийся самостоятельно определяет круг вопросов, направления для дальнейшего поиска в ходе изучения новой информации. Поскольку степень осведомленности по тому или иному вопросу у учеников раз

лично, то и направления будут индивидуальны. Это дает возможность учащимся научиться самостоятельно ставить цели обучения, получения информации.

Фаза осмысления содержания / реализации смысла (realization of meaning). Главными задачами этой фазы являются активное получение информации, соотнесение нового с уже известным, систематизация, отслеживание собственного понимания. Ученик получает возможность задуматься о природе изучаемого объекта, по мере соотнесения старой и новой информации учится формулировать вопросы, определяет собственную позицию. Одним из ярких приемов, помогающих учащимся отслеживать процесс познания и понимания, является система помет / маркировки текста ИНСЕРТ: «V» – эта пометка ставится на полях, если то, что вы читаете, соответствует имеющимся знаниям; «-» – противоречие, думали иначе; «+» – новое; «?» – непонятно, есть вопросы. Таким образом, в процессе чтения, учащиеся делают четыре типа пометок на полях в соответствии со своими знаниями и пониманием.

Авторы технологии отмечают: «Хорошие учащиеся, хорошие читатели отслеживают свое понимание, встречаясь с новой информацией. Хорошие читатели перечитывают кусок текста в том случае, если они перестают его понимать» [5, с. 32–33]. Эту мысль подтверждают и российские ученые: для понимания трудных (отвлеченных) текстов, по данным исследований, проведенных А. Н. Соколовым [6, с. 96], требуется повторное чтение текста, порой неоднократное возвращение к прочитанному посредством повторения отдельных фраз, развернутого артикулирования.

Фаза рефлексии (reflection). Такое название фазы не означает, что рефлексивная деятельность не присутствует на других фазах, однако на третьей стадии рефлексия становится основной целью учащихся.

Необходимой составляющей развития личности, по мнению Л. С. Выготского, является вербальное отражение собственной рефлексии [1]. Возможность затормозить свою мысль с помощью письменного слова и внимательно рассмотреть ее в форме материализованно-отчужденного предмета (письменного текста) дает серьезный импульс рефлексивности, а значит и личностному развитию человека. Д. Клустер отмечает: «На письме процесс мышления становится видимым... Пишущий всегда активен. Он всегда мыслит самостоятельно, используя при этом всем имеющимся у него багажом знаний. Он выстраивает достойную аргументацию для подкрепления своего мне-

ния. Хорошая письменная работа содержит в себе поиск решения некой проблемы» [2].

Однако любая письменная работа, и в том числе реализация в письменной форме рефлексии, представляет определенную трудность для студентов колледжа. Связано это, по мнению О. Д. Кузьменко-Наумовой, с тем, что «произошла замена письменно-когнитивных средств связи (книга, письмо) на визуально/аудиальные ряды, функционирующие по другим психофизическим законам более сильного устно/слухового видеоряда» [3]. Подтверждает вышевысказанные суждения социологическое обследование студентов колледжа гуманитарного профиля: 60 % респондентов отметили, что для них наиболее простым и приемлемым способом изложения информации является устный рассказ.

В арсенале технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (далее РКМЧП) есть много средств, позволяющих организовать процесс письменной рефлексии. Рассмотрим некоторые из них.

Достаточно знакомая форма, которая традиционно используется при работе с текстами (чаще всего на уроках литературы) – ведение читательского дневника. Основными его компонентами являются следующие записи: указание автора и названия, выходных данных книги, отмечается время написания произведения, а также время, о котором идет речь в книге, характеризуется тема произведения, в общих чертах излагается его содержание, формулируется идея книги. Такая схема достаточно формализована и не позволяет отразить ту гамму эмоций, мыслей, толкований, которая возникает в момент прочтения, зафиксировать те моменты, которые затронули больше всего и в потенциале могут стать основанием для дальнейшего размышления. Прием технологии РКМЧП «двухчастный дневник» аналогичен читательскому дневнику, но, на наш взгляд, предоставляет больше возможностей для рефлексивного осмысления. Он предполагает запись читательских рассуждений, комментариев, оценки и др. в определенной форме (Таблица 1).

Таблица 1

Форма «двухчастного дневника»

Цитата	Комментарии, ассоциации, рассуждения, истолкование
--------	--

Дневник ведется в течение длительного промежутка времени и позволяет осуществить более вдумчивую рефлексия, отслеживая как непосредственный процесс, так и сравнивая свои действия во времени («отложенная» рефлексия).

Практика показывает, что сложившаяся у студентов за период школьного обучения привычка истолковывать текст, а не высказывать свои мысли по поводу его содержания проявляется на первых порах и при работе с «двухчастным дневником», поэтому для преподавателя будет составлять определенную сложность переключение учащихся на высказывание рефлексивных суждений. Последующее озвучивание записей и обсуждение в аудитории поможет оценить рефлексивный опыт других читателей, соотнести его с собственным.

Эссе – произведение небольшого объема, раскрывающее конкретную тему и имеющее подчеркнута субъективную трактовку, свободную композицию, ориентацию на разговорную речь. Это вид работы особенно эффективен в том случае, когда выполняется непосредственно после обсуждения, вызвавшего интерес учащихся, не продумывая при этом тщательно структуру создаваемого текста. Так, например, обсуждение на уроке литературы, посвященном изучению драмы М. Горького «На дне», вопроса о том, что лучше – истина или сострадание, приняло характер дискуссии. Чтобы позволить каждому участнику дискуссии высказать свою собственную точку зрения, преподаватель предложил за десять-пятнадцать минут до конца занятия написать небольшое эссе по обсуждавшемуся вопросу. Поскольку любая письменная работа должна быть опубликована, после окончания работы преподаватель предложил прочитать свои заметки вслух ряду учеников, а также предоставил пространство на одном из стендов для размещения эссе.

Следует отметить, что использование пространства аудитории для публикации письменных работ студентов дает дополнительную возможность для рефлексивного опыта. Записи из «двухчастного дневника» также могут быть размещены на стенде. Например, после прочтения произведения М. Горького «Фома Гордеев» студентам было предложено выписать не менее двух жизненных принципов, идей, мыслей героев на отдельных листах бумаги с одной стороны (для удобства это могут быть стикеры) и разместить их на двух тематических полях: «Подходит и мне», «Для меня неприемлемо».

Синквейн. Условная стихотворная форма, напоминающая японские миниатюры. Синквейн требует синтеза информации и материала в кратких выражениях. Слово «синквейн» происходит от французского слова, которое означает «пять». Таким образом, синквейн – это стихотворение, состоящее из пяти строк. Схема синквейна: в первой строчке тема называется одним словом (обычно существительным) или словосочетанием. Вторая строчка – это описание темы в двух словах (двумя прилагательными или причастиями). Третья строчка – дей-

ствия темы, согласуемые с существительным в ее названии, выраженные в трех словах (глаголами или деепричастиями). Четвертая строка – это фраза, предложение о теме, показывающая отношение к теме. Последняя строка – это синоним из одного слова или словосочетания, который повторяет суть темы, является ассоциацией к теме. Например, такие синквейны были написаны первокурсниками после прочтения романа Л. Н. Толстого «Война и мир».

Андрей.  
Честный, благородный.  
Рвется, путается, ошибается.  
Ищущий смысл жизни.  
Князь.

Кутузов.  
Смелый, умный.  
Решает, сражается, побеждает.  
«Не будь на то Господня воля, не отда-  
ли б Москвы».  
Полководец.

«РАФТ». Письменная работа, предполагающая создание текста в заданных рамках «Роль – Аудитория – Форма – Тема» (РАФТ). Перед началом работы необходимо ответить на ряд вопросов: 1. Тема. Какова тема? 2. Роль. Кто ты? От чьего имени будет создаваться текст? 3. Аудитория. К кому будет обращена твоя речь? Каковы особенности этой аудитории? Что необходимо учитывать при создании текста для этой аудитории? 4. Форма. Как? В какой форме будешь говорить? Какие подберешь слова и выражения? Каким будет тон рассказа?

Письменная рефлексия может быть не только индивидуальной, но и парной, а также групповой. Такие задания позволяют студентам не только высказать собственное отношение к предмету обсуждения, обобщить информацию, но и действовать сообща, согласуя свою точку зрения с мнением других.

«Письменный круглый стол». Это прием создания текста, при котором лист и ручка постоянно передаются по кругу среди группы из трех участников. Первый участник записывает какую-то идею, затем передает лист следующему члену тройки. Второй добавляет к этой идее свои соображения и передает лист дальше и т.д. по кругу. Записи участников, безусловно, должны быть связаны и логически вытекать одна из другой.

Каждый участник может делать запись своим цветом (с одной стороны, зрительно усиливается ощущение равной лепты, а с другой – позволяет зафиксировать участие каждого).

Прием «очерк на основе интервью» представляет собой вариант групповой письменной рефлексии в форме вопросов и ответов участников группы. Данный способ позволяет в достаточно короткий про-



межуток времени провести письменную рефлексию с целью взаимобмена мнениями. Работа может быть построена следующим образом: до момента написания собственного текста студенты составляют список вопросов, которые они хотели бы задать респонденту для выяснения его отношения к определенной теме; на следующем этапе проходит парное взаимодополнение; студенты пишут эссе (его черновик) на основе полученной информации; пары объединяются в четверки и зачитывают созданные эссе; члены малой группы (четверки) задают вопросы автору интервью как по содержанию, так и по его реализации (оформлению); автор эссе вносит необходимые коррективы. На завершающей стадии ряд работ, которые самим авторам кажутся удачными, зачитываются в «писательском кресле».

Создание текста. На основе семинара по письму: «В названии – суть», предложенного Дэвидом Клустером, международным тренером программы РКМЧП. Работа над созданием текста может проходить по следующим этапам:

1. Осознание цели письма. Необходимо создание речевой ситуации, обеспечивающей потребности, желания вступить в речевое общение. Обсуждение, дискуссия могут стать толчком для возникновения интереса к теме.

2. Собираем/аккумулируем идеи. Прием «мозговой штурм» – «пишем быстро» используется для написания продолжений несколькими, заданным преподавателем, фразам, которые связаны с предметом письма.

3. Планирование. Обдумывание вопросов: кому адресовано, какова цель пишущего. На этом этапе важно продумать все возможные аргументы, которые могут помочь в убеждении самого скептически настроенного читателя. Ранжирование аргументов по степени их убедительности.

4. Создание черновика. Обращаем внимание только на содержание, не беспокоясь об орфографии.

5. Формулируем возможные заголовки. Подбираем по три к каждой схеме (существительное; два существительных; существительное и прилагательное; название в виде вопроса). Отбираем один.

6. Редактирование содержания. Обращаем внимание на структуру, обоснованность выбора аргументов. Работа проходит в парах, малых группах путем прочтения и обсуждения.

7. Окончательное редактирование. Акцент на стилистике, орфографии.

8. Публикация. Чтение в «писательском кресле», размещение работ на стенде.

Применение описанных форм работы в практике работы со студентами позволит на этапе освоения профессиональной деятельности, формирования ключевых компетентностей сделать рефлексию привычной и неотъемлемой составляющей личности выпускника, субъекта профессиональной деятельности. Привычка к активному мышлению в процессе деятельности обеспечит профессиональную мобильность, способность к дальнейшему самообразованию, формированию исследовательской культуры.

#### Литература

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1991.
2. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? [Текст] / Д. Клустер // Перемена. – 2001. – № 4.
3. Кузьменко-Наумова, О. Д. Методология языковых технологий: свои и чужие языки [Текст] / О. Д. Кузьменко-Наумова // Личность. Образование. Культура : материалы проекта «Переподготовка преподавателей гуманитарных дисциплин педагогических училищ». – Самара, 1998.
4. Стил, Дж. Основы критического мышления: междисциплинарная программа [Текст] / Дж. Стил, К. Меридит, Ч. Темпл и С. Уолтер. Пособие 2. – М., 1997.
5. Стил, Дж. Основы критического мышления: междисциплинарная программа [Текст] / Дж. Стил, К. Меридит, Ч. Темпл и С. Уолтер. Пособие 1. – М., 1997.
6. Соколов, А. Н. Внутренняя речь и мышление [Текст] / А. Н. Соколов. – М., 1968.

### **РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННЫХ СУДОВ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

***КРАВЕЦ Ю. А.***

*г. Хабаровск, Дальневосточный окружной военный суд*

В современном обществе постоянно возрастает роль знаний, необходимых для укрепления его интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала. Эффективность и качество получения и распространения знаний определяются уровнем развития и близости национальных образовательных систем, в том числе высшего образования.

19 июня 1999 г. в г. Болонья (Италия) на конференции Министров образования стран Европы была подписана совместная Декларация. Основная цель Болонского процесса – создать единую общеевропейскую систему образования, сильную, отвечающую требованиям обеспечения экономического потенциала объединенной Европы.

После присоединения России к Болонской Декларации 19 сентября 2003 г. (в единое европейское пространство высшего образования) перед ней как полноправным участником этого процесса встали задачи по интеграции в общеевропейское пространство высшего образования. Хотя педагогическая общественность страны и разделилась на два лагеря – «болонья» оптимистов и пессимистов, болонские преобразования в российском высшем образовании набирают силу.

До 2010 г. Россия полностью войдёт в единое европейское пространство высшего образования, её студенты будут получать принятые в 46 странах дипломы бакалавров, магистров и докторов наук, полноправно участвовать в программах академической мобильности, которые, среди прочего, при благоприятных обстоятельствах позволят им за один период обучения получать сразу два и более дипломов о высшем образовании. Все выпускники российских вузов станут обладателями Европейских приложений к диплому единого образца, утверждённого Советом Европы, Европейской комиссией и ЮНЕСКО.

Присоединение России к Болонской декларации требует модернизации отечественной высшей школы, которая должна происходить с учетом целей и задач, заявленных в Декларации. Несмотря на то, что Болонский процесс станет мощным импульсом к серьёзным преобразованиям в русле модернизации образования, он фактически не требует никакой ломки педагогических традиций.

Одновременно модернизация образования должна помочь России ответить на вызовы, стоящие перед ней в социальной и экономической сферах, в обеспечении национальной безопасности и укреплении институтов государства. Именно «социальный заказ» общества и государства будет определять направления развития и изменения системы образования России в первом десятилетии XXI века.

Болонский процесс направлен на повышение международного престижа и конкурентоспособности европейской системы высшего образования на основе создания единого образовательного пространства, основными признаками которого являются:

– качество высшего образования, включающее качество содержания, фундаментальность, универсализацию и условия реализации образовательных программ, а также уровень профессиональной подготовки выпускников;

– мобильность обучающихся, преподавателей, исследователей в едином образовательном пространстве и свободное перемещение с трудоустройством выпускников на рынке труда;

– многообразие и гибкость содержания и технологий реализации образовательных программ с учетом традиций, автономии и академических свобод вузов Европы;

– открытость и доступность образования, обеспечиваемые мобильностью, взаимным открытием филиалов вузов в различных странах и введением технологий и организационных структур дистанционного обучения.

Болонские преобразования, по оценке западноевропейских экспертов, носят комплексный, системный и в то же время противоречивый характер. Эти реформы весьма неравномерно проходят не только в масштабах Европы, но даже в пределах отдельных стран и различных секторов их образовательных систем (университетских, неуниверситетских, академически и профессионально ориентированных). Развитие Болонского процесса требует оперативного осмысления и разрешения многих вопросов на политическом, экономико-правовом и педагогическом уровнях.

В п. 1 ст. 14 Международного пакта о гражданских и политических правах отмечено, что «каждый имеет право при рассмотрении любого уголовного обвинения, предъявляемого ему, или при определении его прав и обязанностей в каком-либо гражданском процессе на справедливое и публичное разбирательство дела компетентным, независимым и беспристрастным судом, созданным на основании закона. Печать и публика могут не допускаться на все судебное разбирательство или часть его по соображениям морали, общественного порядка или государственной безопасности в демократическом обществе или когда того требуют интересы частной жизни сторон, или – в той мере, в какой это, по мнению суда, строго необходимо, – при особых обстоятельствах, когда публичность нарушала бы интересы правосудия; однако любое судебное постановление по уголовному или гражданскому делу должно быть публичным, за исключением тех случаев, когда интересы несовершеннолетних требуют другого или когда дело касается матримониальных споров или опеки над детьми».

Концепция информационной политики судебной системы Российской Федерации в целом является выражением официальных взглядов судейского сообщества России на цели, задачи, принципы и основные направления работы в информационной сфере, представляющей собой совокупность информации (информационных ресурсов), субъектов, осуществляющих сбор, и распространение информа

ции, а также системы регулирования возникающих при этом общественных и правовых отношений.

Непосредственно под информационной политикой судебной системы понимается проведение комплекса мероприятий нормативно-правового, организационного, научно-исследовательского, издательского и иного характера, направленных на гармонизацию отношений судебной власти и общества, понимание гражданами сложности проводимой в государстве судебной реформы, пропаганду идей правосудия, а также на объективное освещение деятельности судов в средствах массовой информации.

В соответствии со ст. 1 Федерального Конституционного Закона «О военных судах Российской Федерации» военные суды Российской Федерации входят в судебную систему Российской Федерации, являются федеральными судами общей юрисдикции и осуществляют судебную власть в Вооруженных Силах Российской Федерации, других войсках, воинских формированиях и федеральных органах исполнительной власти, в которых Федеральным законом предусмотрена военная служба.

В настоящее время одним из важнейших интересов судебной системы в информационной сфере является объективное освещение деятельности военных судов в средствах массовой информации, возможность представителей судейского сообщества через СМИ свободно доводить до широкой общественности свое мнение и взгляды по актуальным вопросам развития судебной реформы и иным проблемам, затрагивающим законные интересы граждан. При этом следует исходить из того, что интересы судебной системы, средств массовой информации и иных институтов гражданского общества в информационной сфере не противоречат друг другу в принципиальном плане и должны определяться сбалансированностью взаимных интересов, которая заключается, в частности, в реализации конституционных прав человека и гражданина на доступ к информации, в том числе о деятельности военных судов, на использование такого рода информации в интересах осуществления не запрещенной законом деятельности, физического, духовного и интеллектуального развития.

Главными задачами информационного обеспечения, как вида деятельности, являются распространение идей правосудия, повышение авторитета судебной власти и престижа профессии судьи, создание благоприятного общественного мнения о деятельности федеральной судебной системы в общем и военных судов в частности, подготовку и распространение в СМИ сведений о работе военных судов, представляющих повышенный общественный интерес.

Кроме этого, перспективным направлением является создание систем автоматизированного сбора судебных решений, которые обеспечивают доступ к судебной информации не только для судей, но и для иных пользователей – юристов, представителей науки, средств массовой информации и других граждан, в том числе и студентов.

В настоящее время в рамках реализации программы информационной освещённости деятельности военных судов на базе Дальневосточного окружного военного суда проходят юридическую стажировку студенты юридического факультета Хабаровского филиала Санкт-Петербургского института внешнеэкономических связей, экономики и права.

За период прохождения юридической практики студенты знакомятся со структурой и организацией работы Дальневосточного окружного военного суда, с методами работы и формами взаимодействия суда с различными структурами и ведомственными учреждениями. Кроме того, идёт закрепление у студентов полученных знаний и их расширение путём изучения особенностей рассмотрения и разрешения уголовных и гражданских дел, отнесенных к компетенции окружного военного суда. За время прохождения юридической стажировки студенты знакомятся со всеми должностными «ступеньками»: от работы канцелярии гарнизонного военного суда до подготовки проектов судебных постановлений по конкретным уголовным и гражданским делам, уже рассмотренных в судебных инстанциях.

Таким образом, после завершения юридической стажировки у студента должно сформироваться мнение о возможных направлениях его профессиональной деятельности после присвоения квалификации «юрист».

## **МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

***АЛЕКСЕЕВА Г. Ю.***

*г. Борисоглебск, Борисоглебский государственный педагогический институт*

В Концепции модернизации российского образования до 2010 г. одним из приоритетных направлений обозначен контроль качества образования, поскольку качество образовательных систем становится

на современном этапе основополагающим моментом развития общества.

Основной целью образования в вузе является подготовка специалистов, отвечающих требованиям квалификационной характеристики, изложенным в ГОС ВПО. Конечным результатом образования, согласно ГОС ВПО, является готовность выпускника факультета ПИМНО осуществлять различные виды педагогической деятельности.

Факторами, обеспечивающими качество подготовки специалиста, являются: квалификация профессорско-преподавательского состава; качество абитуриентов и довузовской подготовки; качество образовательных программ и их учебно-методического обеспечения; качество образовательного процесса; степень усвоения программного материала в ходе промежуточных и итоговых аттестаций; востребованность выпускника на рынке труда; качество воспитательной системы и социально-бытовых условий в институте; качество научно-исследовательской работы.

Система управления качеством подготовки будущих специалистов, способных к эффективной профессиональной деятельности, быстрой адаптации в условиях научно-технического прогресса, владеющих инновационными технологиями, умением использовать полученные знания при решении профессиональных задач на факультете находится в процессе разработки. В начале каждого учебного года составляется план работы факультета по контролю качества подготовки специалистов, в соответствии с которым и осуществляется методическая работа преподавателей.

Оценка качества образования предполагает выявление результатов, которых добиваются преподаватели в образовательном процессе: качество процесса образования, качество условий образования (образовательной среды) и качество целей образования.

Требования к абитуриентам при приёме на факультет в значительной степени определяют начальный качественный уровень подготовки студентов, который, к сожалению, не всегда, соответствует требованиям стандарта, поэтому работа деканата по повышению качества образования на начальном этапе осуществляется в трех направлениях: профориентационная деятельность, довузовская подготовка принимаемых абитуриентов, работа со студентами целевого набора.

Профориентационная деятельность организуется согласно разработанной и утвержденной Ученым советом факультета программе. В соответствии с данной программой наиболее опытные преподаватели в рамках подготовительных курсов проводят занятия с абитуриентами по математике и русскому языку. В 2005 г. Ученым советом фа-

культета была принята программа «Целевик 2005–2010», в которой освещены все направления работы со студентами, поступившими по целевым направлениям.

Качество процесса образования определяется качеством содержания образовательных программ, качеством профессорско-преподавательского состава и теми инновационными технологиями, методами и приемами, которые используют в своей деятельности преподаватели. Экспертиза образовательных программ по блокам дисциплин учебного плана с целью определения содержания значимости ее структурных элементов выявила их соответствие ГОС ВПО по специальности «050708 – Педагогика и методика начального образования».

Учебно-методический процесс на факультете осуществляют квалифицированные, опытные преподаватели, из них 13 % – доктора наук, профессора; 64 % – кандидаты наук, имеющие ученые степени и ученые звания. Методическая работа преподавателей в этом направлении заключается в повышении своей квалификации путем стажировки в ведущих вузах страны с отрывом от учебных занятий, подготовки и сдачи кандидатских экзаменов, обучения в аспирантуре или докторантуре.

При организации процесса обучения преподаватели используют современные активные приемы и методы. Широко применяется тестовая технология, рейтинговые контрольные работы, блиц-опросы, используются педагогический тренинг, деловые игры, конструирование различных форм обучения младших школьников, изготовление дидактических и наглядных материалов к урокам и внеклассным занятиям, диалоговые технологии. Некоторые преподаватели в структуру занятия включают активные методы обучения (эвристическую беседу, дискуссии, «мозговой штурм», «тренинговые» и контрольные задания компьютерного типа), которые делают учебный процесс увлекательным и мотивационно-насыщенным, позволяют оперативно получать данные о результатах обучения. Практикуется и традиционное изложение материала.

Особое внимание на факультете уделяется организации самостоятельной деятельности студентов, так как, по сути, весь процесс обучения в вузе – специально организованная самостоятельная деятельность обучающихся, которая имеет решающее значение для развития самостоятельности как одной из наиболее значимых черт личности специалиста с высшим образованием и выступает средством, обеспечивающим становление других не менее значимых личностных структур сознания. Среди них: сознательное и прочное усвоение знаний по предметам учебного



самообразования; развитие потребности в самостоятельном пополнении знаний; формирование высокой культуры умственного труда; развитие дисциплинированности, организованности, инициативности, воли; самостоятельность мышления, способствующая формированию собственного стиля деятельности, наиболее полно соответствующего личным склонностям и познавательным навыкам специалиста.

Качество условий образования обеспечивается учебно-лабораторной базой ПрОП, наличием доступа в международные и российские информационные сети, использованием информационных технологий и вычислительной техники в учебном процессе, современным программно-информационным обеспечением учебного процесса по блокам дисциплин учебного плана, наличием в достаточном количестве основной и дополнительной учебной литературы.

В этом направлении работа преподавателей заключается в развитии навыков пользования Интернетом, постоянным отслеживанием и изучением поступающей в библиотеку литературы (в том числе и на электронных носителях) по предмету и, конечно, в использовании того оборудования, методических и наглядных пособий, которые имеются в кабинетах.

Качество результатов образования выявляется в ходе промежуточной и итоговой аттестации выпускников и определяется степенью их востребованности в системе образования и на рынке труда в целом.

В этом направлении методическая работа преподавателей факультета по повышению качества подготовки студентов заключается в разработке и обновлении фондов оценочных средств (материалов контрольных работ и их анализа по каждой дисциплине, материалов для проверки остаточных знаний студентов, итоговой аттестации выпускников). Преподавателями факультета чаще других используются следующие формы проверки знаний: контрольная работа, коллоквиум, тренинговая контрольная работа компьютерного типа, тестовые задания.

В последнее время в связи с проведением Интернет-экзамена все более актуальной становится такая форма проверки знаний, как компьютерное тестирование. Повышению качества подготовки студентов, в немалой степени способствует создание преподавателями авторских компьютерных тестов по дисциплинам учебного плана.

Итоговая аттестация студентов факультета ПиМНО состоит из монодисциплинарного экзамена по педагогике и защиты выпускной квалификационной работы. Качество ВКР свидетельствует о профессиональной пригодности и компетентности выпускника, его способности к самостоятельной реализации приобретенных за годы обуче-

ния профессиональных умений и навыков в контексте модернизации системы образования.

Тенденция модернизации образования восходит к следующим базовым компетенциям, которыми надо обладать каждому выпускнику вуза независимо от рода его деятельности:

- социально-политическая, связанная со способностью принимать совместные ответственные решения, участвовать в работе и развитии демократических институтов;
- социокультурная, наличие которой способствует готовности взаимодействовать с людьми других культур, языков и религий;
- коммуникативная, предназначенная для эффективного общения в устной или письменной форме, значимая для профессиональной и общественной деятельности;
- информационная, особенно актуальная для жизни в современном обществе;
- гносеологическая, реализующая способность и желание совершенствоваться всю жизнь как в профессиональном, так и в лично-социальном плане.

На основе этих пяти компетенций возникает профессиональная компетенция, предполагающая совокупность качеств личности специалиста и профессиональных умений, которые помогают осуществлять профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, касающиеся реализации профессиональных функций в изменяющихся условиях протекания деятельности.

Таким образом, возможными направлениями методической работы по повышению качества подготовки студентов являются:

- довузовская подготовка предполагаемых абитуриентов;
- разработка и постоянное обновление фондов оценочных средств;
- создание преподавателями компьютерных тестов по дисциплинам учебного плана;
- постоянное повышение квалификации преподавателей;
- использование активных методов обучения;
- организация самостоятельной деятельности студентов;
- использование современных информационных и коммуникационных технологий, развитие навыков пользования Интернетом.

## УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

*АНДРИЯНЕНКО О. Н.*

*г. Балашов, Филиал Поволжской академии государственной службы  
им. П. А. Столыпина*

В контексте современной достаточно динамичной социально-экономической ситуации весьма актуальными для нашего общества становятся психологические проблемы, связанные с процессом профессионального становления личности на этапе обучения в вузе.

В процессе обучения каждый студент в сравнительно небольшой промежуток своей жизни должен получить представление о выбранном пути, необходимые базовые знания, умения и навыки, найти свое место в жизни, профессии, обществе. Неправильный выбор сферы профессиональной деятельности ведет к разочарованию, атрофирует возможности развития творческих способностей личности. Поиск места работы по окончании учебы, успешное трудоустройство и профессиональное самоопределение зависят от личностных возможностей и усилий молодого специалиста. Однако проблема качественной подготовки – выработки способности к творческому решению профессиональных задач и формирования соответствующего уровня профессионального самоопределения становится во все большей степени значимой в личностном развитии и оценке профессиональной зрелости.

Период обучения в вузе для студента характеризуется «освоением системы основных ценностных представлений, характеризующих данную профессиональную общность, овладением знаниями, умениями, навыками, важными для будущей профессиональной деятельности, «для жизни», для успешного «профессионального старта». Развиваются профессионально важные личные качества. Начинает формироваться профессиональное самосознание, профессиональная пригодность. Происходит овладение и принятие норм профессиональной деятельности и профессионального общения, понимания смысла профессии и своей причастности к ней. Ситуация выбора воспринимается целостно, профессиональная подготовка осуществляется соответственно жизненным целям и мировоззрению личности. Именно в это время жизнь заставляет молодежь предпочитать те или иные конкретные виды труда, и этот период заканчивается выбором определенного места работы.

Профессиональное образование – важный фактор развития субъекта труда и субъекта профессионального самоопределения. Профессиональное образование должно помочь человеку не столько в освоении конкретных знаний и умений, сколько в обретении «смысловой картины мира» – того мира, в котором они живут и собираются трудиться» (А. Г. Асмолов, В. П. Зинченко). Так называемые знания, умения и навыки, как и сами профессии, это лишь средства для нахождения своего места в мире и в обществе.

Однако при современной организации и подготовке студентов в вузах не достигается требуемый уровень восприятия студентами себя как субъектов профессиональной деятельности. Назрела необходимость оптимизации процесса обучения, переноса акцента с технологизации учебного процесса на достижение личностной готовности к овладению профессией, формирование адекватного самовосприятия и правильного профессионального самоопределения студентов, что позволит в будущем получить высококвалифицированных специалистов различных направлений, у которых работа и профессия занимают важное место в системе жизненных смыслов и ценностей.

На наш взгляд, одним из возможных путей решения поставленной проблемы является использование в образовательном процессе вуза, наряду с традиционными методами и формами организации занятий, методов активного социально-психологического обучения (МАСПО). Их использование способствует повышению эффективности учебного процесса, формированию профессионально-важных качеств, развитию профессионального самосознания и становлению профессионального самоопределения студентов.

Выделяют следующие методы активного социально-психологического обучения (АСПО): игра (ролевая, деловая), дискуссия (учебная, ролевая, анализ конкретных ситуаций, брейнсторминг и др.), социально-психологический тренинг.

Методы АСПО обеспечивают высокую познавательную активность студентов в овладении практическими социально-психологическими знаниями и коммуникативными умениями, ориентированы на коллективное, публичное обсуждение проблем, интенсивное взаимодействие студентов и преподавателей, совершенствование способности к анализу «нерафинированных» задач, развивают умение управлять своими эмоциями, принимать ответственные решения, кроме того, развиваются следующие качества, важные для их профессиональной деятельности: активность, инициативность, ответственность, ориентация на другого человека, гибкость, креативность.

В частности, в ходе социально-психологического тренинга происходит познание себя и самопонимание, расширение сферы самосознания, усиление чувства самоидентичности, развитие личности, совершенствование навыков саморегуляции, а также осознание себя как носителя профессионально важных качеств, развитие позиции «Я-профессионал». Все эти изменения обуславливают успех будущей профессиональной деятельности студента. В процессе проведения тренинга происходят изменения стереотипов, которые мешают справляться с нестандартными ситуациями. Такая форма проведения занятий снижает возможность разочарований в будущей профессиональной деятельности и препятствует развитию неэффективного профессионального поведения.

Эффективность методов АСПО также определяется тем, что они позволяют обеспечить индивидуальную направленность подготовки студентов к конкретной практической деятельности, максимально приблизить учебный процесс к профессиональной самореализации.

Таким образом, мы считаем, что наряду с лекциями и другими формами практических занятий в процесс профессионального образования вуза необходимо внедрять методы АСПО, так как их использование способствует повышению эффективности учебного процесса и прежде всего формированию будущих профессионально-важных качеств студентов.

## **ФАКТОРЫ МОТИВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА**

***БАЛЫКО С. В.***

*г. Калининград, Балтийский военно-морской институт  
им. Ф. Ф. Ушакова*

Основной проблемой любого профессионального образования является переход от актуально осуществляемой учебной деятельности к усваиваемой деятельности в профессиональной подготовке. С позиций общей теории деятельности такой переход идет, прежде всего, по линии трансформации мотивов, поскольку именно мотив является конституирующим признаком деятельности (А. Н. Леонтьев). Таким образом, в профессиональном образовании развитие познавательных и профессиональных мотивов выступает центральным звеном всего процесса развития личности будущего специалиста.

Говоря о мотивационно-ценностных отношениях к будущей профессиональной деятельности, необходимо отметить, что в настоя-

щее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному. В одном случае – как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т.е. определяющих поведение, в другом случае – как совокупность мотивов, в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности, как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности, как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность.

Отсюда все определения мотивации можно отнести к двум направлениям. Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов. Например, согласно схеме В. Д. Шадрикова, мотивация обусловлена потребностями и целями личности, уровнем притязаний и идеалами, условиями деятельности (как объективными внешними, так и субъективными, внутренними – знаниями, умениями, способностями, характером) и мировоззрением, убеждениями и направленностью личности. С учетом этих факторов происходит принятие решения, формирование намерения. Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм.

Однако и в том и в другом случае мотивация выступает как вторичное по отношению к мотиву образование, явление. Более того, во втором случае мотивация выступает как средство или механизм реализации уже имеющихся мотивов.

С точки зрения А. Я. Голова, мотивация и мотивы всегда внутренне обусловлены, но могут зависеть и от внешних факторов, побуждаться внешними стимулами. Когда говорят о внешних мотивах и мотивации, то имеют в виду либо обстоятельства (актуальные условия, оказывающие влияние на эффективность деятельности, действий), либо какие-то внешние факторы, влияющие на принятие решения и силу мотива (вознаграждение и прочее); в том числе имеют в виду и приписывание самим человеком этим факторам решающей роли в принятии решения и достижении результата, как это имеет место у людей с внешним локусом контроля. В этих случаях более логично говорить о внешне стимулируемой, внешне организованной мотивации, понимая при этом, что обстоятельства, условия, ситуация приобретают значение для мотивации только тогда, когда становятся значимыми для человека, для удовлетворения потребности, желания, поэтому внешние факторы должны в процессе мотивации трансформироваться во внутренние.

Мотивация к профессиональной деятельности определяется профессиональной направленностью, наличием стремления к профессиональной деятельности, профессиональными установками человека. Устойчивые системы отношений в профессиональной деятельности образуют профессиональный менталитет и определяют его профессиональные позиции.

Мотивационно-ценностные отношения определяются системой мотивов. Исходя из положений А. Я. Голова, можно выделить несколько групп мотивов: мотивы понимания предназначения профессии; мотивы профессиональной деятельности; мотивы профессионального общения; мотивы проявления личности в профессии.

Мотивы понимания предназначения профессии формируются как форма и мера профессиональной направленности, принятия конечных целей обучения. Профессиональная направленность определяется как интерес к профессии и склонность заниматься ею. Она является сложным многомерным образованием и включает в себя представление о цели; мотивы, побуждающие к деятельности; эмоциональное отношение к этой деятельности; удовлетворенность ею.

Профессиональная направленность как обобщенная форма отношения к профессии складывается из частных, локальных оценок субъектом степени личностной значимости, ее содержания и условий осуществления.

Мотивы профессиональной деятельности выражают ранее сложившиеся потребности личности, актуализированные при взаимодействии с профессией (мотивы самораскрытия и самоутверждения, материальные потребности, особенности характера, привычек и т.п.). Этот вид мотивов связан с такими личностными качествами, как:

- усилия, понимаемые как физическое, умственное, душевное напряжения, необходимые для эффективного выполнения профессиональной деятельности;
- старания как усилия, направленные на достижение профессиональной деятельности и характеризующиеся усердием, прилежанием в работе и т.д.;
- настойчивость, характеризующаяся как решительность, упорство, требовательность в достижении конечного результата деятельности;
- добросовестность, понимаемая как честность, старательность, тщательность выполнения профессиональной деятельности;
- нацеленность, определяющая направленность личности на результат своей деятельности, его стремления.

Мотивы профессионального общения отражают стремление человека утвердиться в профессиональной группе, гордость за коллектив, принадлежность к престижным группам, солидарность в деятельности, стремление к труднодостижимой цели. В процессе профессионального общения человек не только приобретает необходимые навыки и умения и овладевает опытом творческой деятельности. Процесс профессионального общения сопровождается повышением преданности интересам организации. С усилением мотивации профессионального общения улучшается психологический климат в группе, повышается эффективность труда, упрощается управление организацией.

Мотивы проявления личности в профессии выражают особенности самосознания личности в условиях взаимодействия с профессией (убежденность в собственной пригодности, в обладании достаточно творческим потенциалом, в том, что намеченный путь и есть «мое призвание»).

На этапе формирования мотивации первостепенное значение приобретает актуализация профессиональных интересов учащихся и студентов, включение формулируемой задачи в контекст будущей профессиональной деятельности.

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

***КОКАНОВА Р. А.***

*г. Астрахань, Астраханский государственный университет*

Каждое поколение людей решает три важнейшие задачи: 1) освоить опыт предыдущих поколений; 2) обогатить и приумножить этот опыт; 3) передать его следующему поколению.

Это можно отнести и к педагогическим технологиям, так как любая современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено общественным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества. Перед творческим педагогом всегда стоял вопрос: как построить учебный процесс, чтобы учащиеся приобрели не просто некоторую сумму знаний, но и развили внутренние способности, какое место они займут в обществе, став профессионально самостоятельными.

Долгое время роль учителя, его обучающая деятельность считалась ведущей, доминировала над учебной деятельностью учащегося. На современном этапе в связи с гуманизацией процесса образования



появились направления, ориентированные на личность учащегося, его интересы, индивидуальные и психологические особенности. Учащийся становится активным участником педагогического взаимодействия в классе, партнером по общению, для того чтобы поддержать коммуникацию и эффективно управлять ею на уроке. Данный подход находит все большее понимание среди педагогов и используется в коммуникативных методах обучения.

Общество информационных технологий, или как ещё его называют постиндустриальное общество, очень заинтересовано в том, чтобы граждане были способны самостоятельно и активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Для этого необходимы такие условия, как: возможности вовлечения каждого учащегося в активный познавательный процесс и применения им на практике знаний, четкого осознания, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены.

На сегодняшний день существуют разные подходы к классификации образовательных технологий. Один из подходов, представленных Л. Г. Семушиной, Н. Г. Ярошенко, позволяет классифицировать технологии на:

- информационно-развивающие (когнитивные), ориентированные на прочное усвоение большого запаса информации, стройной системы знаний, владение и свободное оперирование знаниями;
- направленные на развитие мыслительной активности (развивающее, проблемное обучение);
- деятельность, ориентированные на овладение способами профессиональной или учебной деятельности (контекстное обучение, моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе);
- лично ориентированные, направленные на развитие личности, в частности на формирование активности личности в учебном процессе.

Интересным представляется лично ориентированные технологии в педагогике. Так, А. С. Макаренко, описал требования, которым должен соответствовать хороший учитель: «Первое – это знание предмета, второе – умение общаться с целым детским коллективом и одновременно видеть и понимать эмоциональное состояние каждого ученика и третье – овладение собственно методикой, т.е. способами доходчивого и в то же время грамотного преподавания своего предмета». Иными словами, одним из требований, которым должен соответствовать хороший учитель, по мнению А. С. Макаренко, является деятельность общения, сотрудничество.

Сотрудничество – один из видов лично ориентированных технологий. Педагогика сотрудничества была одним из наиболее всеобъемлющих педагогических обобщений 80-х гг., вызвавших к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании. Два субъекта одного процесса должны действовать вместе, быть сотоварищами, партнерами, составлять союз более старшего и опытного с менее опытным; ни один из них не должен стоять над другим. Педагогика сотрудничества является весьма эффективным при организации диалога в образовательном процессе.

Эти технологии очень органично вписываются в классно-урочную систему, позволяют наиболее эффективно достигать результатов обучения и раскрывать потенциальные возможности каждого ученика. Основная идея обучения в сотрудничестве – создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Именно сотрудничество, а не соревнование лежит в основе обучения.

Ребята учатся вместе работать, вести диалог, всегда быть готовыми прийти друг другу на помощь. Роль учителя при организации процесса обучения соответствующим образом изменяется, так как он перестает просто передавать определенную сумму знаний своим ученикам, а становится организатором самостоятельной познавательной, исследовательской, творческой деятельности учащихся. Он должен помочь ученикам самостоятельно добывать новые знания, критически осмысливать получаемую информацию, вести диалог и решать совместные задачи. Приобретение прочных целостных знаний становится не единственным получаемым результатом в процессе организации обучения соответствующим образом.

Важный результат данной технологии – достижение эффекта социализации, формирование коммуникативных умений. Варианты данной технологии присутствуют как в отечественной практике обучения, так и в зарубежной. Например, такое взаимодействие, по мнению В. А. Сластенина, является субъект-объект-субъектным общением, так как предметом педагогического общения всегда является какое-то содержание (объект), относительно которого оно осуществляется. Творческая деятельность учителя является деятельностью сотрудничества с учащимися.

Таким образом, лично ориентированные технологии, связанные с индивидуализацией и творческой направленностью образовательного процесса, – это основа индивидуально-творческого подхода. Он предполагает непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности организации самодвижения конечного результата.

Это дает возможность ученику испытать радость от самосознания собственного роста и развития. Основное назначение индивидуально-творческого подхода состоит в создании условий, которые «запускают» внутренние механизмы саморазвития и самореализации личности ученика.

Для успешной реализации личностно ориентированных технологий необходимо формировать у будущих учителей творческую направленность. Формирования творческой личности учителя начинается в вузе. В этом направлении эффективным представляется «погружение» студента в такие ситуации педагогического взаимодействия, в которых соответствующие мнения интенсивно развиваются, а затем реализуются в профессиональной деятельности в школе.

Важно сформировать у будущих учителей желание и умение ориентироваться на личность учащегося – на его возможное восприятие содержания педагогической деятельности и самого педагога, на его отношение даже в том случае, если отсутствует обратный отзыв о том, как он усваивает содержание обучения, личность преподавателя и себя в этом процессе. В связи с этим необходимо развивать у будущего учителя рефлексивность мышления и общения в процессе педагогического воздействия. Под рефлексией обычно понимают, с одной стороны, способность личности анализировать собственные мысли, чувства, намерения, с другой – способность прогнозировать мысли, чувства, действия других людей в отношении себя или третьих лиц.

Например, рефлексия, наступающая как осознание или прогнозирование учителем того, каким его воспринимают и оценивают ученики в конкретной ситуации или в целом, позволяет осуществлять коррекцию своего профессионального поведения по ходу педагогического общения, перестраивать содержание и т.д., т.е. выступает взаимосвязь трех сторон общения: восприятие – обмен информацией – взаимодействие.

Будущему учителю необходимо научиться следующему: владеть умением занимать рефлексивную позицию, т.е. способностью смотреть на себя и свою деятельность как бы со стороны – глазами учащихся. Помещая себя в рефлексивную позицию, учитель создает умозрительную обратную связь с учащимися, что существенно повышает адекватность педагогического общения.

Таким образом, на современном этапе в процессе образования приоритетными должны быть направления, ориентированные на личность, его интересы, индивидуальные и психологические особенности. Для этого педагог должен быть творческой и профессионально подготовленной личностью.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА: СУБЪКТНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД**

**НАЗАРОВА И. В.**

*г. Балашов, Филиал Поволжской академии государственной службы  
им. П. А. Столыпина*

Современная образовательная ситуация объективно требует становления человека субъектом собственного профессионального развития. В этом плане существует противоречие. С одной стороны, профессиональную подготовку осуществляют внешние по отношению к человеку структуры (институт, академия, университет), с другой – профессиональное становление человека – это результат его собственного внутреннего движения, своего рода внутреннего завоевания, когда профессионализм становится ценностью для личности.

Сущность образования в личностно-ориентированной парадигме – это «прежде всего становление человека, обретение им себя, своего образа, неповторимой индивидуальности, духовности» [1, с. 12].

В соответствии с образовательной гуманистической парадигмой личность выступает как самоорганизующийся субъект, наделенный такими характеристиками, как:

– способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность;

– творческий потенциал.

Субъектная проблематика занимает сегодня одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях наук о человеке и становится приоритетным направлением в изучении психолого-педагогических механизмов профессионально-личностного развития специалиста. Реализация субъектных функций образования ставит проблему разработки новых технологий обучения и воспитания, которые помогли бы преодолеть безличность и бессубъектность образования, его отчужденность от реальной жизни. Для этого необходимо не только обновление методов и приемов обучения, не только передача знаний, но и обучение жить, раскрытие творческой индивидуальности, поиск и нахождение оптимального для каждого человека пути личностного и профессионального роста. Мы, вслед за В. А. Сластениным, полагаем, что становление и развитие субъектности не имеет четких возрастных границ, поскольку прямым образом зависит «от социальных и психолого-педагогических условий индивидуального бытия человека».

Чрезвычайно важным, на наш взгляд, является рассмотрение становления и развития субъектности будущего профессионала в плоскости саморазвития, поскольку субъектность обеспечивает основу развития личности, индивидуальности, универсальности человека. Без субъектности процесс саморазвития утрачивает свою целостность, ведущую сущность.

Саморазвитие личности рассматривается нами как сознательный процесс личностного становления с целью эффективной самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний. С точки зрения динамики процесс саморазвития имеет свои механизмы, которые можно объединить в функциональные блоки: самопознание, самоорганизация, самообразование, самореализация. Поскольку личностное лежит в основе профессионального (по А. К. Марковой), то можно выстроить следующую родовую цепочку: саморазвитие – творческое саморазвитие – профессионально-творческое саморазвитие, где творческое саморазвитие личности – это интегративный творческий процесс сознательного личностного становления, который включает в себя взаимопроникновение внутренне значимых и творчески воспринятых внешних факторов, а профессионально-творческое саморазвитие личности студента – это творческое саморазвитие его личности в учебном процессе вуза, обеспечивающее ему дальнейшую творческую самореализацию в профессиональной деятельности.

Таким образом, модель структурного профессионально-творческого саморазвития личности может быть построена в той же системе координат, что и творческое саморазвитие личности, но с учетом профессиональной ориентации каждой оси. Модель профессионально-творческого саморазвития включает в себя оси «саморазвитие», «творчество», «интеллектуальные способности» и является динамической (в зависимости от темпов, направления, способностей личности), т.е. каждый студент строит для себя индивидуальную траекторию профессионально-творческого саморазвития. Задачей педагога является оказание помощи студенту в нахождении оптимального и эффективного пути профессионально-творческого саморазвития.

Реально студенты в стенах вуза не ставят себе задачу достичь профессиональной самореализации, здесь они приобретают необходимые знания, умения, способности и качества личности, которые затем помогут им осуществить намеченные планы. Тем не менее, во время обучения в вузе формируется прочная основа трудовой, профессиональной деятельности. «Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной» [3, с. 14]. Поэтому процесс профессионально-творческого саморазвития должен проходить в рамках контекстного обучения, в котором, по мнению А. А. Вербицкого, с помощью созданной системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста [2].

Становление субъектной целостной позиции студента в плоскости саморазвития важно для формирования его личности. Педагогическая стратегия развития профессионально-творческого саморазвития личности студента с точки зрения субъектно-деятельностного подхода, на наш взгляд, должна опираться на следующие принципы:

- фундаментализация и профессионализация высшего образования;
- ориентация на личностную и профессиональную индивидуальность каждого студента;
- обеспечение дифференцированного и индивидуально-творческого подхода к его подготовке;
- усиление субъектных потенциалов личности каждого студента;
- динамичность изменений в содержании, методах и формах профессиональной подготовки, организации самостоятельной работы;
- полисубъектность учебно-воспитательного и педагогического процесса, активность и ответственность всех его участников.

В процессе профессионального саморазвития будущего специалиста можно выделить такие составляющие, как осознание своей профессии и себя в своей профессии, индивидуального способа профессиональной деятельности на основе самодиагностики своих индивидуальных возможностей, осознание личностно-профессиональных трудностей в осуществляемой деятельности, самостоятельный выбор направления, средств и условий для решения этих проблем, целеполагание будущим профессионалом своего саморазвития.

Таким образом, говоря о путях формирования у студентов профессионально-творческого саморазвития, следует обратить внимание на мотивацию учебной деятельности и формирование у них знаний о саморазвитии личности и профессиональной направленности. Организация занятий должна осуществляться через систему специальных заданий, направленных на осознание студентами личных трудностей осуществляемой деятельности для того, чтобы, опираясь на опыт, студенты могли определить свой индивидуальный вектор профессионального саморазвития. С точки зрения содержания, учебный материал должен быть поливариантным, что позволит студенту самостоятельно планировать и осуществлять свою познавательную деятельность. В учебный процесс необходимо включать методы работы, направленные на нахождение студентами самостоятельных средств решения своих профессионально-личностных проблем и путей своего профессионально-творческого саморазвития.

#### Литература

1. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
2. Вербицкий, А. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении [Текст] / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 12–22.
3. Вербицкий, А. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации [Текст] / А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова. – М., 1986.

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА СТУДЕНТОВ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

***ПЫШКИНА Т. В.***

*г. Екатеринбург, Уральский государственный университет  
путей сообщения*

Профессиональный опыт специалиста на рынке труда и в организации становится актуальной областью исследования в проблемном поле психологии профессионализации взрослого человека. К психологическому анализу профессионального опыта обращаются при решении разнообразных задач: профессиональный подбор кадров, определение содержания, форм и методов профессиональной подготовки и повышения квалификации взрослых, проектирование профессионального пути специалиста в организации, реализация программ по профессиональной адаптации работников с разным стажем работы и т.д. Исследования профессионального опыта также приобретают значимость в связи с пересмотром норм многих видов деятельности, изменением мира профессий (появлением новых профессий наряду с дифференциацией и интеграцией одних и «отмиранием» других).

Существуют профессиональные области, в которых именно богатый, развернутый опыт является ведущей характеристикой, непосредственно влияющей на успешность работника. К таким сферам относится производство.

Следует учитывать, что профессиональным опытом работник начинает обладать только тогда, когда он анализирует результаты своей деятельности и делает правильные выводы. Опытom становятся только те жизненные и профессиональные переживания, которые осмыслены, проработаны человеком и стали частью его внутреннего мира.

Чтобы сделать психологическую оценку опыта, нужно обратить внимание на его структуру, которая состоит из следующих компонентов.

1. Способы анализа собственных достижений, которые реализует работник.
2. Способы анализа собственных ошибок и неудач.
3. Знание «сильных» и «слабых» особенностей своего характера и интеллекта.
4. Наличие развитых способов саморегуляции (самоконтроля, сдерживания, активизации и т.п.).



5. Умение правильно анализировать свои достижения и ошибки, выделяя как объективные условия ситуации, так и действия других людей и собственные действия.

6. Умение позитивно изменять самого себя, развиваться и совершенствоваться.

Выделяют две формы профессионального опыта – конструктивную и деструктивную. Как правило, результаты работы, как хорошие, так и плохие, связаны с влиянием трех факторов: 1) условиями ситуации и обстоятельств; 2) поведением других людей; 3) собственной активностью.

Работник не будет накапливать конструктивный профессиональный и управленческий опыт в следующих случаях:

– если он присваивает только себе достижения и победы, имеющиеся в его послужном списке. Приписывая успех только себе, он добивается только того, что его опыт достижений будет «одномерным», искаженным, не соответствующим реальности;

– если в ошибках и неудачах он будет винить только себя и не анализировать влияние факторов условий ситуации и действий других людей. Проявляя склонность к самообвинению, он снижает личную, профессиональную и управленческую самооценку, а следовательно, снижает и свою профессиональную успешность.

Итак, накопление конструктивного опыта в профессиональной и управленческой деятельности связано: а) с анализом достижений и ошибок с учетом трех факторов (ситуации, влияния других людей и собственных действий); б) с самоанализом по выделению в себе «сильных» и «слабых» качеств; в) с наличием адекватной профессиональной и личной самооценки; г) со способностью к саморегуляции; д) с наличием мотивации к самоизменению, профессиональному и личному саморазвитию.

Соответственно, деструктивный опыт проявляется в следующем: а) в слишком высокой мотивации только на индивидуальные достижения, неадекватной амбициозности и высокомерии; б) в излишне выраженном и необоснованном риске в принятии профессиональных и управленческих решений; в) в стремлении к индивидуальному самоутверждению и подавлению подчиненных; г) в неуверенности в себе, высокой тревожности и страхах; д) в слишком высокой защите перед неудачами, неумении отказываться от привычных способов действий и решений, консервативности.

Профессиональный опыт студентов заочной формы обучения УрГУПС складывается в их профессиональной деятельности на железной дороге. Но большая роль в его совершенствовании отводится

процессу обучения. В образовательном процессе актуализируются потенциальные способности студентов, в ходе освоения учебных дисциплин востребуется витагенный (жизненный) опыт. Особую роль в совершенствовании профессионального опыта играют дисциплины психолого-педагогического циклов. Они помогают четко структурировать имеющиеся знания в практической и теоретической областях, научить эффективно использовать их в повседневной жизни.

#### Литература

1. Гершунский, Б. С. Философия образования [Текст] / Б. С. Гершунский. – М., 1998.
2. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Леонтьев. – М., 1997.
3. Немов, Р. С. Психологические условия и критерии эффективности работы коллектива [Текст] / Р. С. Немов. – М., 1982.
4. Хекгаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекгаузен. – М., 1986.

## **ВОПРОСЫ УНИФИКАЦИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ СИСТЕМ ТЕСТИРОВАНИЯ**

***СЕРОВ Е. Д.***

*г. Тула, Тульский институт непрерывного образования*

Дальнейшее повышение качества высшего образования предполагает повсеместное и широкое распространение систем тестирования по всем учебным дисциплинам. Основным направлением в развитии систем тестирования является перевод процедур тестирования и подведения итогов на современные информационные технологии. Компьютерные системы тестирования в современном вузе должны активно влиять на учебную деятельность студента от вступительных экзаменов до государственной аттестации. Только таким образом можно создать оперативную систему мониторинга за ходом обучения каждого студента, позволяющую объективно оценивать качество обучения.

В ходе развития процессов компьютеризации в каждом высшем учебном заведении формируется пакет компьютерных тестов, применяемых кафедрами в ходе рубежного контроля знаний, а также для оценки уровня остаточных знаний студентов. Такой пакет тестов обычно формируется более или менее стихийно, в лучшем случае выбор того или иного теста обсуждается на заседаниях кафедр, при этом

учитываются требования и пожелания только преподавателей конкретного и ограниченного рамками кафедр круга учебных дисциплин.

Проведенный автором анализ широко применяемых в настоящее время систем и программ компьютерного тестирования позволил выявить основные недостатки бессистемного подхода к накоплению пакетов тестов.

Программы и системы компьютерного тестирования основаны на различных аппаратно-программных платформах. Часто наряду с современными системами тестирования, ориентированными на применение трехмерной графики и качественного звука, применяются тестовые DOS-ориентированные программы тестирования.

В пакете тестовых систем всегда можно обнаружить программы с нелепым или вычурным интерфейсом, далеким от общепринятых в настоящее время достаточно строгих интерфейсов офисных и научных пакетов прикладных программ. Разнообразие интерфейсов раздражает тестируемых, приспособление к различным особенностям интерфейсов отвлекает студентов от основной задачи – осмысления вопросов и выбора верных вариантов ответов.

Авторы тестовых программ часто фиксируют критерии оценки в алгоритме теста, не предоставляя преподавателю, проводящему тестирование, вносить какие-либо изменения в критерии. Это затрудняет применение теста, не позволяет приспособить его к реальной практике конкретного учебного заведения. Результаты тестирования разными тестовыми системами по одной и той же дисциплине становятся несопоставимыми.

В компьютерных системах тестирования в основном применяются два способа приема от тестируемого ответа на вопрос: выбор правильного ответа из предложенных вариантов и ввод отдельного слова или даже целого предложения в качестве ответа на вопрос. Часто оба этих способа присутствуют в тесте одновременно, требуя от тестируемого дополнительных затрат внимания во время перехода от одного типа ответа к другому. Авторы тестов, применяя второй способ приема ответа, зачастую не способны учесть разнообразие русского языка, при этом иногда ответ признается отрицательным, если тестируемый ввел слово не в ожидаемом падеже, числе или склонении. Пропуск одной буквы или лишний пробел также приводят к полному непризнанию ответа в качестве верного.

Разнообразно системы тестирования реагируют на время, затраченное на тестирование. В некоторых системах налажен контроль времени на каждый ответ, на исчерпание времени, отведенного на ответ, системы реагируют весьма разнообразно. Имеются варианты кон-

троля времени ответа на все вопросы теста, при этом реакция может быть от простого предупреждения до принудительного завершения тестирования. В некоторых системах компьютерного тестирования запас времени на ответы жестко встроен в тело программы, преподаватель не имеет возможности сократить или расширить временные рамки тестирования. Некоторые системы тестирования полностью игнорируют время, затрачиваемое на тестирование.

Системы компьютерного тестирования часто разрабатываются без учета массового применения в учебных компьютерных классах, когда одновременно по одной и той же дисциплине тестируется целая группа студентов. Компьютер предлагает каждому из студентов один и тот же набор вопросов, следующих в одном и том же порядке. Объективность оценки такими тестами не может быть признана достаточной, поскольку исключить возможность подсказки не удастся даже при самом строгом надзоре за ходом тестирования.

Многие системы тестирования не предоставляют возможности приостановить ход тестирования, а затем продолжить его через некоторое время.

Весьма важным следует признать возможность применения системы тестирования в режиме тренинга, и такие системы имеются. Режим тренинга должен предоставлять студенту после завершения ответов на все вопросы правильные варианты ответов на те вопросы, в которых была допущена ошибка.

Самым существенным недостатком многих компьютерных систем тестирования является их закрытость по составу вопросов и вариантов ответов. Преподаватель-пользователь таких систем становится заложником автора, который, оберегая авторское право на тест, не предусмотрел возможности внесения каких-либо изменений в текст вопросов и ответов, не разрешил дополнительно вводить новые вопросы или удалять их. Такая программа тестирования обречена на быстрое вымирание, поскольку она не в состоянии отслеживать современное состояние учебной дисциплины. В первую очередь это относится к дисциплинам экономического и юридического профиля, именно в этих дисциплинах выход в свет всего лишь одного закона или постановления правительства может привести к масштабному пересмотру состава вопросов и ответов.

Применение разнообразных систем тестирования не позволяет собрать в единой базе данных статистику результатов тестирования по всем изучаемым дисциплинам во временном разрезе. Применяя разрозненные системы тестирования, не удастся наладить машинное агрегирование итогов тестирования и выдачу аналитических отчетов в

разрезе отдельного студента, группы студентов, потока, кафедры, факультета и т.п. Не имея полной базы данных результатов тестирования за различные периоды времени, не удастся провести анализ динамики результатов тестирования.

На основе проведенного анализа были сформулированы следующие требования к унифицированной системе компьютерного тестирования высшего учебного заведения.

Система должна создаваться на самой современной платформе, обеспечивающей реализацию всех средств мультимедиа, в том числе трехмерную графику, анимацию, видео и качественный звук. Унифицированная система тестирования должна обеспечить реализацию тестов для всех дисциплин учебного плана, в том числе и тех, для вопросов и ответов которых требуется применение сложных формул, схем, графиков, таблиц, карт и других нетекстовых фрагментов. Система должна быть реализована с применением технологии «клиент-сервер».

Все тесты системы должны иметь унифицированный интерфейс, повторяющий в основном освоенные всеми студентами интерфейсы офисных пакетов корпорации Microsoft.

Система не должна накладывать ограничений на количество дисциплин, на количество тестов по каждой дисциплине, на общее количество вопросов в каждом тесте, на количество вариантов ответов на каждый вопрос. Для устранения неоднозначности при вводе ответов предлагается отказаться от ввода ответов путем набора слов и предложений и использовать ввод ответов только путем указания на правильный вариант из множества предлагаемых. Система должна предусматривать наличие в любом ответе несколько правильных вариантов ответов.

Для обеспечения многовариантности в ходе тестирования и для создания условий для прерывания и последующего возобновления хода тестирования предлагается для каждого студента автоматически формировать конкретный вариант теста, содержащий только часть из общего количества вопросов данного теста. Вопросы для варианта теста должны выбираться и располагаться в случайном порядке.

Система должна обеспечить применение гибких критериев для оценки результатов тестирования как в форме «зачтено-незачтено», так и для вывода оценки в традиционной форме «2–3–4–5». Критерий предлагается устанавливать для каждого теста в виде соотношения фактически набранных баллов по всем вопросам теста к сумме баллов всех предъявленных для ответа вопросов. Количество баллов, начисляемых за верный ответ, по каждому вопросу должно устанавливаться

автором теста по своему усмотрению, хотя вполне допустимо применение простой формулы: один вопрос – один балл.

Принципиальным требованием к унифицированной компьютерной системе тестирования является возможность накопления в единой базе данных всех результатов тестирования. Структура такой базы данных должна обеспечить свод и группировку результатов тестирования по различным признакам: по студенту, по группе, по дисциплине, по специальности и т.п. Непременным условием является возможность получения аналитических отчетов, раскрывающих динамику результатов тестирования.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРУППОВЫХ ФОРМ РАБОТЫ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ВУЗА В СИСТЕМЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**СТРУНИНА А. А.**

*г. Москва, Московский педагогический государственный университет*

Современная парадигма образования, определяющая развитие всех уровней образовательных систем и ставящая во главу развитие человека, особое внимание уделяет становлению человека как субъекта общения и взаимодействия с другими людьми.

Понятие «интерактивное обучение» представляет собой перевод англоязычного термина «interactive learning» и означает обучение, построенное на взаимодействии (М. В. Кларин).

Интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не означает «замещенное» общением. Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с транслирующих на диалоговые, т.е. основанные на взаимопонимании и взаимодействии педагога и студентов в процессе решения учебной задачи.

Основные характеристики интерактивного обучения: комфортные условия обучения, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения; идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности; стоит задача не только получать новые знания, но и развивать саму познавательную деятельность; все участники процесса обучения должны проявлять терпимость к любой точке зрения; развиваются коммуникативные умения и навыки; применяется индивидуальная, парная и групповая работа; применяются исследовательские проекты, ролевые игры, используются творческие работы и

т.п.; обсуждаемые темы неоднозначны в решении и требуют не только логического мышления, но и толерантности, уважения к чужому мнению; требуется соблюдать регламент и процедурные вопросы, такие как распределение функций, соблюдение правил; снимается нервная нагрузка студентов, имеется возможность менять формы их деятельности, переключать внимание.

Интерактивное обучение следует рассматривать как многомерное явление: оно решает одновременно три задачи: учебно-познавательную, которую можно обозначить как предельно конкретную; коммуникационно-развивающую – связанную с общим, эмоционально-интеллектуальным фоном процесса познания и социально-ориентационную, результаты которой резонируют уже за пределами учебного времени и пространства.

Напомним «контрольные точки» интерактивной технологии обучения: нахождение проблемной формулировки темы занятия; подготовка и использование пространства учебного класса; организация ситуаций, определение позиции педагога на данном занятии; наличие правил, регулирующих формы учебного сотрудничества; использование приемов конструктивного общения; изменение системы оценивания; развитие навыков анализа и самоанализа.

Интерактивные методы обучения реализуются как фронтальной организацией учебной деятельности, так и групповой. Анализ практики интерактивного обучения позволяет утверждать, что большинством авторов оно понимается как форма организации образовательного процесса, позволяющая реализовать групповые (активные) методы обучения в целях эффективного решения дидактических задач. Эффективность обусловлена включением в образовательный процесс потенциала взаимодействия его участников.

Уточним некоторые вопросы организации учебного процесса в системе интерактивного обучения с помощью использования групповых форм работы.

Групповая форма интерактивного обучения позволяет одновременно решать несколько задач: конкретно-познавательную, которая связана с непосредственной учебной ситуацией; коммуникативно-развивающую, в процессе которой вырабатываются основные навыки общения внутри и за пределами данной группы; социально-ориентационную, воспитывающую гражданские качества, необходимые для адекватной социализации индивида в сообществе (Е. В. Коротяева).

Основу групповой формы работы составляют: экономический аспект, так как появляется возможность организовать психологиче-

ское взаимодействие относительно большого количества людей, такая форма работы является экономичной и в материальном, и во временном плане; социально-психологический аспект, так как группа – это не просто сумма ее членов, а функциональное образование, развивающееся по своим законам. Групповая «жизнь» помогает человеку лучше узнать себя, увидеть себя глазами других, успешно осознать свои позитивные и негативные качества, сознательно подходить к их коррекции (Н. А. Морева).

Важнейшей составляющей организации группового взаимодействия выступает межличностная обратная связь. Однако до сих пор, несмотря на утверждающиеся новые групповые формы работы, в педагогике достаточно редко используется возможность взаимодействия учащихся для выполнения той или иной задачи и не в полной мере воспитывается у обучаемых потребность в совместной деятельности. А между тем, учебная группа студентов – это группа совместной согласованной деятельности, приобретающая благодаря общей учебной цели черты коллектива и вне этого образования не достигающая своих учебных целей.

Существуют различные формы группового взаимодействия в интерактивном обучении: работа в парах (диадах), тройках (триадах), взаимодействие в четверках, конвейерное (каждый с каждым), поточное (все со всеми), взаимодействие в группах большей величины (команда на команду) и хоровое проговаривание. Определены место и функции каждого типа и показана эффективность форм взаимодействия, обеспечивающих «плотность общения» и максимальную задействованность учащихся, когда помимо связки «преподаватель – группа» образуются связки «обучаемый – группа» и «обучаемый – микрогруппа», где инициатива в общении может исходить не только от преподавателя, но и от группы в целом (Я. В. Гольдштейн).

На интерактивных занятиях развитие коммуникативных умений и навыков учащихся происходит как в общении микрогруппы, так и в диалоге между группами. Эффективность работы каждой группы зависит от того, насколько удастся реализовать две основные функции обучения в диалоговом режиме: решение учебных задач и оказание поддержки членам группы в ходе совместной работы. На традиционном занятии преподаватель нацелен преимущественно на решение учебных задач. Но при организации интерактивного обучения уже на этапе формирования групп педагог должен позаботиться об эмоциональном климате микрогрупп желанием и возможности членов группы поддерживать начинания друг друга.



Формирование учебных групп должно учитывать уровень сложности учебных задач, уровень развития коммуникативных навыков студентов, эмоциональный настрой микрогруппы. Отсюда возникают вопросы принципа и техники группировки. Существуют два основных принципа формирования групп – свободное, т.е. по желанию, и организованное преподавателем.

Подбор групп можно осуществлять исходя из желания студентов, включая в группу студентов с разной точкой зрения, или, наоборот, формировать гомогенную группу на основе общности позиций. Необходимо помнить, что слабому студенту нужен не столько сильный партнер, сколько терпеливый; для сильных студентов нужен оппонент; для группы – лидер и др.

При формировании групп интерактивного обучения стоит принимать во внимание и содержание поставленной задачи. Педагог, например, может в каждую группу поместить участников с противоположными взглядами, чтобы обсуждение проблемы было живым и заинтересованным. Или, напротив, можно создавать группы, члены которых характеризуются общностью интересов в одной области. Следующий шаг – организация учебной деятельности учащихся в группе – начинается с усвоения учебной задачи. Содержание учебного задания для работы группы должно отличаться от того, которое используется при традиционной форме обучения. Только нестандартная постановка проблемы вынуждает студентов искать помощи друг у друга, обмениваться точками зрения, кристаллизуя общее мнение группы.

В процессе обсуждения необходимо уделять внимание выработке навыков общения и совместной деятельности. Диалог – это столкновение различных точек зрения. Одно из самых трудных правил поведения для учащихся заключается в том, что следует различать личность партнера по общению и ту роль, которую он исполняет в процессе групповой работы. Например, как «инициатор», студент может выдвигать любые, самые фантастические идеи, при этом остальные члены группы не должны подвергать его насмешкам за нереальность выдвигаемых положений. Или другой, более острый случай: роль «контролера» закономерно предполагает критику, но критику обоснованную, конструктивную. При этом и сам «критик», и его оппонент должны чувствовать границы роли.

Групповые формы работы могут быть реализованы с помощью использования следующих методов: групповая дискуссия, эвристическая беседа, мозговой штурм и др.

Таким образом, представленные групповые формы работы являются основополагающими в системе интерактивного обучения, по-

сколькo помимо решения учебной цели они способствуют формированию у студентов таких качеств, как уважение прав и достоинств человека, мирный способ разрешения конфликтов, сотрудничество, терпимость, настойчивость, справедливость, открытость, честность, законопослушание, ответственность, патриотизм, уважение чужих и своих трудовых усилий.

## **МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

***СТЫЦЕНКО Н. А., ДОДОНОВА Ю. Ю.***

*г. Самара, Самарский социально-педагогический колледж*

Происходящие в России фундаментальные социально-экономические и социокультурные изменения направлены в сторону усиления неопределенности, неоднозначности явлений и процессов. Снижается возможность прогнозирования не только отдаленного, но и ближайшего будущего, что привносит неопределенность и нестабильность в жизнедеятельность вступающих в общественные отношения молодых людей. Ценности, социальные представления, модели поведения, которые были эффективны в прежние времена, в современном обществе не подходят.

Усвоение ценностей и мотивационно-ценностных ориентаций в определенной социальной среде влияет на ценностную дифференциацию различных социальных групп. В каждой социальной группе свои социальные ценности. Ценности объединяются в группы и системы, образуя определенную многоступенчатую структуру, которая меняется с возрастом и обстоятельствами жизни. Истинными или ложными были наши ценности, мы осознаем в процессе жизни.

Ценностные ориентации, являясь одним из центральных личностных образований, выражают сознательное отношение человека с социальной действительностью и в этом своем качестве определяют широкую мотивацию его поведения и оказывают существенное влияние на все стороны его деятельности. В зависимости от характера участия в деятельности выделяют знаемые и реально действующие мотивы. В случае с учебной деятельностью студент понимает, почему надо учиться, но это еще может не побуждать его заниматься учебной деятельностью.

Готовность человека и его желание обучаться – один из ключевых факторов успеха образовательного процесса. Механическое при-

нуждение к обучению не может дать высокого положительного результата.

Прежде чем поступить в то или иное учебное заведение, молодые люди мотивируют свой выбор. Существует масса мотивов, которые определяют профессиональную направленность студента. Но между мотивами обучения и мотивами поступления в вуз не всегда существует прямая связь, а само желание учиться в вузе не является объективным показателем положительного отношения к профессии, которую выбирают. Часть студентов поступают в вуз с нейтральным и даже отрицательным отношением к профессиональной деятельности, которое может сохраниться до окончания вуза. Первоначальное, положительное, отношение к профессии может смениться в процессе обучения на нейтральное отношение и даже отрицательное.

Процесс формирования соответствующей мотивационной структуры личности идет с первых дней пребывания студента в вузе. Его эффективность может быть различной и зависит от того, насколько оперативно и успешно новоявленные студенты сумеют преодолеть трудности, с которыми обязательно сталкиваются, попадая в новую обстановку. От того, как пройдет привыкание студентов к новым условиям, зависит их психологическое и физическое развитие.

Новые социально-экономические условия в стране, гуманизация образовательного процесса диктуют необходимость решения проблемы адаптации студентов в ситуации приобретения профессии. Успешность вхождения в новый учебный коллектив, соответствия выбора профессии личностным качествам и индивидуальным способностям, качество ее освоения в процессе учебно-профессиональной деятельности поможет успешной адаптации студентов-первокурсников обучению, в связи с чем проблема адаптации представляет как научный, так и практический интерес.

Ситуация переходного периода предъявляет серьезные требования к специалистам во всех профессиональных средах. В связи с этим профессиональные учебные заведения обязаны решать проблемы подготовки специалистов на основе гуманного подхода с учетом индивидуальных, профессиональных интересов будущих специалистов. В данной ситуации остро встает проблема в создании психологически благоприятных условий вхождения студентов в процессе обучения профессии, особенно это касается первого года обучения.

Мотивационная сфера студентов в вузе имеет свои особенности, мотивационная сила в обучении во многом уже зависит от самого индивида. Компонентами мотивационной сферы студентов служат: мо-

тивы, цели, эмоции, а также состояние их умения учиться, серьезно влияющие на мотивацию.

Для успешного овладения профессией необходима высокая учебная мотивация к учению, которая формируется в процессе обучения в вузе. Учебная мотивация позволяет развивающейся личности определить не только направление, но и способы реализации различных форм учебной деятельности, задействовать эмоционально-волевую сферу. Она выступает значимой многофакторной детерминацией, обуславливающей специфику учебной ситуации в каждый временной интервал [2]. Учебная мотивация характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Существенным условием становления какого-либо конкретного учебного мотива является направленность сознания студента не только на результат учебной деятельности, но и на способы его достижения.

В своей работе А. К. Маркова подчеркивает: «Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для учащихся, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к ученику, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними» [1, с. 14].

Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм и способов организации с точки зрения их личных, индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать или не совпадать с целями обучения. Учебная мотивация впоследствии трансформируется в трудовую мотивацию, и поэтому по степени её сформированности можно судить о психологической готовности к профессиональной деятельности.

Различные виды учебной мотивации в их многообразных взаимоотношениях в значительной мере определяют общее и избирательное отношение студентов к отдельным учебным дисциплинам, в которых в разных формах и мерах представлены содержание и способы будущей профессиональной деятельности.

Подобно профессиональной направленности и учебной мотивации, отношение студентов к учебным дисциплинам имеет многомерный характер и складывается из разных оценок. Учебная дисциплина может оцениваться учащимся с точки зрения важности его для профессиональной подготовки, личного познавательного интереса к определенной области знаний, качества преподавания и с точки зрения собственных воз-

возможностей и способностей, определяющих меру трудностей усвоения того или иного учебного предмета.

Учебная деятельность мотивируется, прежде всего, внутренним мотивом, когда познавательная потребность встречается с предметом деятельности. Человек с сильным желанием овладеть знаниями будет учиться без внешнего принуждения.

Мотивационную сферу человека составляет совокупность потребностей, мотивов и целей, которая формируется и развивается в течение всей его жизни. Часть мотивационной сферы, которая формируется на определенном этапе жизни человека, называется мотивацией. Она составляет только часть мотивационной сферы – ту, которая формируется на определенном этапе его жизни и связана с определенными целями его жизнедеятельности.

В студенческом возрасте завершается созревание личности, складывается мировоззрение, формируются ценностные ориентации, установки, мотивационная сфера. Острота проблемы объясняется возрастными особенностями студентов-первокурсников, которые заключаются в кризисе, формировании профессиональных интересов, в самоопределении в профессии. Становление будущего специалиста как высококвалифицированного специалиста возможно лишь при сформированном мотивационно-ценностном отношении в его профессиональном становлении.

Современный переходный период способствовал изменению системы ценностей и мотивационно-ценностных ориентаций во всех социальных группах, в том числе и в студенческой среде. В рамках теоретического исследования можно утверждать, что в ходе профессионального становления, во время обучения в вузе, происходит изменение мотивационной сферы студентов. Мотивация у студентов на протяжении обучения в вузе претерпевает некоторые изменения, т.е. мотивация имеет свою динамику от курса к курсу.

Для повышения качества обучения в высших учебных заведениях необходим высокий уровень развития учебной мотивации студентов.

#### Литература

1. Маркова, А. К. Формирование интереса к учению у школьников [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1986.
2. Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении [Текст] / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М. : Педагогика, 1999.

## **РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

***ТРУЩЕНКО И. Н.***

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

Изменения социально-экономической среды в нашей стране предъявляют новые требования к системе образования. Обществу сегодня нужен специалист, профессионал, обладающий не только профессиональной компетентностью, но и развитыми внутренними регуляторами – человеческой и профессиональной ответственностью. В связи с этим принципиально изменяется понимание целей высшего образования: ориентация на подготовку специалиста с высоким уровнем профессиональной культуры, т.е. прежде всего человека во всей полноте его личностного, духовного богатства и индивидуального своеобразия, участвующего в преобразовании и демократизации общества.

Свой вклад в частичное решение этой глобальной задачи может внести правильное преподавание иностранного языка – носителя другой культуры. А ознакомление с культурой является неотъемлемой характеристикой личностно-профессиональной готовности специалиста к успешной деятельности в рамках будущей специальности.

В процессе изучения иностранного языка происходит усвоение духовных ценностей, овладение новыми способами общения, развитие профессионально-значимых личностных качеств, знакомство с культурными нормами других народов и готовность использовать полученные знания в межкультурной коммуникации. Процесс изучения иностранного языка кажется наиболее эффективным при личностно ориентированном подходе.

Личностно ориентированное образование можно рассматривать как закономерный этап гуманистического направления в мировой педагогике. Его теоретические предпосылки созданы зарубежной гуманистической мыслью, а также русской классической педагогикой, которая, будучи органической частью духовной культуры российского общества, стремилась привнести ее идеалы в образование.

В отличие от традиционного, личностно ориентированное образование переносит акцент на целенаправленное преобразование человеком мира и самого себя. В его основе лежит природная предрасположенность человека к творчеству, гуманистические принципы, кото-

рые центрированы на духовности человека, на его нравственных оценках.

В центре внимания личностно ориентированного образования – личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный выбор в разнообразных ситуациях. При таком подходе к обучению роль преподавателя не может ограничиваться лишь передачей определенной системы знаний, ему необходимо содействовать формированию генеративных, порождающих структур мышления и поведения студентов, он должен уметь рассматривать проблему с различных точек зрения, соблюдать принцип плюрализма, принципы равенства и диалога; обладать творческой инициативой, развитыми педагогическими способностями и умениями.

В этой связи личностно ориентированный подход предъявляет высокие требования к отбору содержания обучения иностранному языку и к его методической организации. Важно использовать материалы, апеллирующие к личному опыту студентов, к их чувствам и эмоциям, побуждающие их к выражению собственных мнений, оценочных суждений и стимулирующих формирование ценностных ориентаций. На первое место выходит реализация принципа активности в обучении, так как активное обучение носит деятельностный характер и от качества учения, как активной деятельности, зависит результат обученности. Под активизацией познавательной деятельности же следует понимать не усиление деятельности, а мобилизацию преподавателем с помощью специальных средств интеллектуальных, нравственно-волевых и физических сил обучаемых на достижение конкретных целей обучения.

Необходимо также сказать об отборе материала в рамках личностно ориентированного обучения, который предполагает некоторую избыточность и выделение двух уровней: уровня предъявления и уровня спроса. Это позволяет осуществлять дифференцированный и индивидуальный подход к студентам, ставит их в ситуацию выбора и побуждает к активности. Это проявляется, прежде всего, при работе с аутентичным текстовым материалом, при использовании аудиовизуального материала, в том числе Интернета, когда у студентов появляется потребность вести дискуссию, основываясь на личных впечатлениях и опыте. Задания, построенные как проблемная ситуация, заставляют студентов интенсивно работать, подыскивая правильное решение, которое обсуждается всей группой. Путем сопоставления различных ответов студенты находят единственно правильный вариант.

Такая активизированная работа на уроке способствует не только развитию интереса у студентов к занятиям, но и формированию их профессиональных умений и творческих навыков. Полученное стремление познать самому суть вопроса и решить его самостоятельно вырабатывает готовность специалиста и в дальнейшем стремиться к профессиональному росту, к личностно-профессиональной самореализации.

## **ДИПЛОМНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ВАЖНЫЙ АТРИБУТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**

***ШАДЧНЕВА С. В.***

*г. Самара, Самарский социально-педагогический колледж*

В настоящее время актуальна проблема формирования профессионально-личностной культуры будущего специалиста. В последние годы на практике в детском дошкольном учреждении можно было наблюдать, как студенты однообразно, традиционно проводят занятия по изобразительной деятельности и ручному труду. Будущий воспитатель проявляет низкий уровень эстетического воображения, выражающейся в слабом видении вариативности и импровизации в творческой деятельности, редко и неуверенно включает в занятие работу по изучению традиционной культуры родного края, так как не хватает знаний краеведческого материала и практического опыта профессиональной деятельности. На наш взгляд, такое положение связано с несовершенством системы профессионально-личностной подготовки студентов, а значит, требует осмысления и поиска новых подходов в организации учебного процесса.

Традиционный процесс профессиональной подготовки складывается из двух этапов: усвоения информации и применения её на практике. Но плавного перехода от первого ко второму не всегда легко добиться, так как усвоенные знания, умения и навыки на втором этапе выступают уже не в качестве учебной дисциплины, а в роли средств решения производственных задач. Переход становится возможным, когда студент решает профессиональные задачи и проблемы в процессе учебной деятельности, становится носителем общей и профессиональной культуры, обеспечивающей его полноценное существование в окружающем мире и в профессиональной сфере.



Профессиональная культура имеет в своей основе общую культуру личности. Недостаток сформированности личности специалиста проявится в равнодушии, формальности, лени, недобросовестности, безответственности, конфликтах, по словам А. М. Столяренко. Законом Российской Федерации «Об образовании» провозглашается «приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности» (ст. 2, п. 1). Любой высокообразованный профессионал должен быть и высокообразованной личностью. Большинство педагогов, как считает А. М. Столяренко, хорошо подготовлены к обучению учащихся и плохо – к профессиональному развитию их собственной личности.

Процесс дипломного проектирования помогает педагогам в Самарском социально-педагогическом колледже эффективно решать проблемы развития профессионально-личностной культуры будущих воспитателей. На конференциях, выставках практических работ, открытых уроках, предметных декадах, куда приглашаются все желающие, студенты в разных вариациях усваивают необходимый опыт для самостоятельной профессиональной работы. Первая исследовательская деятельность начинается непосредственно с первого дня практики в дошкольном учреждении, где, беседуя с детьми и сотрудниками детского сада, у студентов пробуждается интерес к самостоятельному изучению развития дошкольников, их психических процессов. Данные исследования невольно приводят студента к анализу собственных личных качеств, что заставляет его часто переосмысливать своё поведение. Так, изучая внимание «подшефного» ребёнка на занятии и причины его частой отвлекаемости, студент сравнивает качество своего внимания и оценивает его. А это уже начало работы над собой.

Выбор тем курсовых и дипломных работ производится исходя из актуальности для социума, а также личной заинтересованности студента. На начальном этапе проектирования педагог часто сталкивается с тревожностью студента, считающего, что для занятия наукой ему нужны выдающиеся способности. Решению этой проблемы помогают практические занятия по методикам, носящие исследовательский характер, нетрадиционные уроки. Начиная работу со студентом над дипломным проектом, педагог уже знает особенности личности студента, его темперамент, ведь от того, как сложатся отношения учителя и обучаемого, будет зависеть результат всей работы. Учащийся сангвиник быстро увлекается темой, но без постоянного контроля может охладеть к работе или углубиться в менее значимом направлении. Флегматик внешне не показывает рвения в работе, но также нуждается в поощрениях, на критические замечания педагога реагирует, каза-

лось бы, спокойно, но, если работа покажется ему мало интересной, может отстраниться от неё. Холерик на первых консультациях радуется педагога своей понятливостью, активностью, но может резко сменить задание, не согласуя с предыдущим. Меланхолик работает успешно, если педагог дробит консультации до двух в неделю и постоянно поддерживает его инициативу. Только в тесном контакте педагога со студентом можно добиться положительных результатов в работе над дипломным проектированием. Изучаемая проблема должна быть серьёзной, чтобы гарантировать заинтересованность студента. Так, изучая влияние окружающей среды на развитие ребёнка, студенты в десяти группах базового детского сада изучили количество и качество разных видов игр, игрушек, пособий и провели сравнение с рекомендациями Министерства образования и науки Российской Федерации, результатами своей работы поделились с сотрудниками дошкольного учреждения на педагогическом совете и наблюдали дальнейшие изменения в их работе.

Собирая и изучая информацию, студент учится работать самостоятельно, целеустремлённо, проявлять инициативу в поиске нужной литературы, практических материалов, технологии обработки материалов. В этом случае, как отмечает А. С. Макаренко, ученики являются для педагога уже не объектами воздействия, а равными ему субъектами, равными принципиально, не взирая на различия в возрасте. Превращение из ведомого в инициативного партнёра и активного собеседника является важным показателем индивидуально-личностного развития студента. В такой ситуации у студента формируется высокий уровень самосознания, самодисциплины, способность к ориентировке в мире духовных ценностей и в ситуациях окружающей жизни, умение принимать решения и нести ответственность за свои поступки, осуществлять свободный выбор линии поведения и способов своего развития. Выполняя исследования дипломного проекта в детском учреждении, студент адаптируется к условиям профессии, приобщается к нормам и ценностям общества и педагогической деятельности, у него формируются социальные качества: коммуникативность, самостоятельность, трудолюбие.

В процессе изготовления образца проекта, его экспертизы, доработки, анализа студент не только понимает требования и особенности своей профессии, но и испытывает профессиональный интерес, увлечённость, страстность, радость и огорчения.

Так, группа студентов-беженцев армянской национальности выполняла дипломный проект на тему: «Диалог культуры прошлого и настоящего в армянском костюме», посвящённый актуальной пробле-

ме исследования национальной традиционной одежды армянского народа в прошлом и настоящем, изучению национальных традиций во взаимодействии с идеями нашего времени, со стилем костюма современности, с новым мировоззрением народа. Многие этапы истории культуры армянского народа стали открытием для наших авторов.

Работая над дипломным проектом, студенты не только изучали разнообразную печатную информацию, посещали экспозиции музеев, беседовали с представителями армянской диаспоры города Самары, со своими родителями, сверстникам, осваивали современные информационные технологии, но и открывали для себя причины особенностей своего поведения, характера, художественных вкусов. Истоки их привязанностей, интересов, оказывается, исходили из глубины веков. Любимые цвета, покрой и украшения их современного костюма идеально сочетались с характерными чертами традиционного костюма. Выполняя проект, студентки научились конструировать и шить одежду, расшивать её нитками, бисером, плести бусы, браслеты. Они самостоятельно подбирали материалы, технологию изготовления, планировали работу в перспективе и на ближайший период времени, подменяли друг друга, увлечённо продолжая работу товарища. В результате все овладели разнообразными навыками изготовления костюма и выполнили практическую часть работы досрочно.

Участие в научной конференции помогло им ощутить гордость за свой народ и преодолеть неловкость, вызванную необходимостью открыто заявить о своей национальности и её традициях. Используемая во время презентации проекта литературная композиция помогла «погрузить» слушателей в нужную атмосферу и облегчить выступление студентов.

## РАЗДЕЛ 4

### Функции государственных и общественных организаций в обеспечении модернизации профессионального образования

---

---

#### К ВОПРОСУ УЧАСТИЯ РОССИИ В БОЛОНСКОМ ПРОЦЕССЕ

**ГОЛОВ А. Я.**

*г. Калининград, Балтийская государственная академия  
рыбопромыслового флота*

Анализ состояния образования в России, подготовки конкурентоспособных кадров во всех отраслях производства, науки, культуры выявляет многие отрицательные стороны развития нашего государства и сомнительную состоятельность решения о принятии и реализации резолюций Болонского процесса на современном этапе политическо-го, экономического и социального уровней.

Образование определяет положение государства в современном мире и человека в обществе. Это проблема национальной безопасности. Отечественное образование имеет глубокие исторические традиции, признанные достижения: в XX веке Россия стала страной всеобщей грамотности, первой вышла в космос, достигла передовых позиций во всех областях фундаментальной науки, существенно обогатила мировую культуру.

В последнее двадцатилетие многие завоевания отечественного образования оказались утраченными, поэтому доктрина призвана способствовать изменению направленности государственной политики в области образования, укреплению в общественном сознании представления об образовании и науке как определяющих факторах развития современного российского общества. Опережающее развитие образования на основе настоящей доктрины призвано вывести Россию

из кризиса, обеспечить будущее нации, достойную жизнь каждой семье, каждому гражданину России.

Государственные образовательные стандарты, требования к лицензированию, аттестации и аккредитации образовательных программ и вуза в целом определяют перечень и уровень кадрового, научно-методического и материально-технического обеспечения. Однако все эти требования так или иначе отражают уровень экономического развития страны в целом и российского образования в частности. Анализ на уровне экспертной оценки показывает следующее:

- профессорско-преподавательский состав стареет, отсутствует необходимый приток молодых кадров;

- многие преподаватели вынуждены искать дополнительные заработки (преподавательскую и другую работу), не имея времени на научную, научно-методическую и воспитательную работу;

- многие преподаватели (особенно старшего возраста) не владеют информационными технологиями;

- многие преподаватели не владеют иностранными языками в достаточной степени, что затрудняет их профессиональную мобильность и возможность пользоваться Интернетом и информационными ресурсами европейских вузов;

- велика текучесть административно-управленческого и технического персонала из-за низкого уровня оплаты труда;

- недостаточна заинтересованность преподавателей в разработке современных учебно-методических материалов, электронных учебников, применении и разработке систем дистанционного обучения;

- лабораторная база многих (особенно технических) вузов морально устарела и физически изношена.

За последние годы российское образование существенно продвинулось в области информатизации. Тем не менее следует отметить недостаточность уровня применения информационных технологий в образовательном процессе и менеджменте. В вузах на отдельных специальностях (направлениях) уровень обеспечения компьютерной техникой, программными продуктами достигает почти 100 %. Растет количество студентов, имеющих компьютер в личном пользовании. Во многих вузах студентам обеспечен доступ в Интернет и ко внутривузовским сетевым ресурсам, позволяющий вести обучение по дистанционным технологиям.

В то же время для вхождения в общеевропейское образовательное пространство по-прежнему необходимо:

- существенно повысить уровень обеспеченности компьютерной и коммуникационной техникой, а также лицензионным про-

граммным обеспечением, что требует дополнительных финансовых вложений;

- в квалификационных требованиях к преподавателям ввести как обязательное условие владение современными информационными технологиями для учебных и научных целей;

- считать обязательным наличие в вузах образовательных порталов, позволяющих сделать общедоступными учебные планы, программы дисциплин, конспекты лекций, учебно-методические материалы, электронные учебники;

- предусмотреть материально-техническое обеспечение (развитие дистанционного обучения, наличие медиатек) для активизации самостоятельной работы студентов, что позволит постепенно снижать аудиторную загрузку студентов и преподавателей;

- внедрять в вузах административно-информационные системы управления (системы «деканат», «кафедра», «расписание», «финансы» и т.д.), предусматривать затраты на их разработку и поддержание.

Практическое использование принципа академической мобильности, как, впрочем, и мобильности на рынке труда, существенно расширяет возможности и потребности выпускников и научно-педагогических работников в трудоустройстве как на территории России, так и за рубежом. Однако это может способствовать оттоку наиболее профессионально подготовленных и активных специалистов из экономически отсталых районов страны в развитые, а также за границу как временно, так и на постоянное место жительства. В результате имеющиеся неравномерности социально-экономического развития регионов России могут усилиться.

Участие России в Болонском процессе предполагает включение различных уровней управления образованием, руководителей вузов, представителей общественно-профессиональных организаций и объединений в европейские структуры, координирующие деятельность субъектов системы образования стран Европы в рамках Болонского процесса. В настоящее время в число таких участников входят представители федеральных органов управления, некоторых российских вузов – членов международных объединений и ассоциаций.

Практически не представлены на общеевропейском уровне ведущие технические университеты, медицинские вузы, педагогические университеты и т.п. Столь же неравномерно в Европе представлены российские объединения работодателей, профсоюзные объединения научно-педагогических работников, студенческие союзы. Из-за недостаточной активности или практического отсутствия в России различных общественных объединений, представителей разнообразных про-

фессиональных сообществ (инженеров, юристов, медиков и др.), традиционно не участвующих в разработке профессиональных образовательных программ, оценке качества подготовки, аттестации вузов (или практически не влияющих на подготовку профессиональных кадров), они не могут (или не желают) участвовать в деятельности соответствующих европейских объединений, ведущих активную работу по защите своих профессиональных интересов в рамках Болонского процесса. В этой связи представляется необходимой активизация деятельности отечественных профессиональных структур и объединений на общеевропейском уровне, что существенно повысит роль российских представителей в развитии Болонского процесса в интересах России.

За последние 15 лет динамика социально-экономического развития Российской Федерации определялась весьма существенными сдвигами как в политических, так и в экономических структурах при резком возрастании остроты различных социальных проблем. При этом любые нововведения или реформы в той или иной отрасли (направлении), как правило, воспринимаются обществом весьма остро и часто ведут к усилению социальной напряженности.

Одним из таких «раздражающих» факторов, даже при всех его положительных моментах, безусловно, станут мероприятия, связанные с реализацией Болонского процесса.

Сразу следует отметить, что, скорее всего, только два субъекта Российской Федерации (Москва и Санкт-Петербург), а также небольшое число других крупных вузовских центров в большинстве своем готовы принять все идеи и положения Болонской декларации как реальную возможность скорейшей интеграции в европейское образовательное пространство, т.е. примут этот процесс как положительный фактор. Чтобы ответить на вопрос, каким образом идеи Болонского процесса воспримут остальные 87 субъектов Российской Федерации, необходимо провести детальный анализ основных показателей, характеризующих их социально-экономическое развитие именно в разрезе региональной дифференциации.

Известно, что регионы отличаются территориальной организацией материальной и экономической базы социальных отношений общества, историческими, демографическими, национальными, культурными, этническими, природными и другими особенностями и имеют различный социально-экономический потенциал.

Следует ожидать, что региональные факторы, определяющие «статус-кво» конкретного субъекта Российской Федерации, приведут

к возникновению в нем ряда проблем по практической реализации основных положений Болонской декларации, например:

- существенная дифференциация в социально-экономическом развитии не позволит реально воплотить идею свободного перемещения преподавателей и обучающихся как внутри Российской Федерации, так и в пределах общеевропейского образовательного пространства, т.е. не позволит реализовать принцип мобильности;

- для студентов из малообеспеченных семей и одновременно из слаборазвитых регионов (невозможность оказания помощи таким семьям вследствие отсутствия региональных средств) принцип мобильности также будет являться не более чем декларацией, прежде всего по экономическим причинам;

- дифференциация в социально-экономическом развитии регионов часто обуславливает дифференциацию развития вузов в регионах, в первую очередь их материальной, учебной и научной базы, кадрового потенциала; при этом возможны, вообще говоря, отклонения от среднего уровня как в лучшую, так и худшую стороны;

- неравномерность распределения учреждений высшего профессионального образования по территории России с учетом ее огромной территории не позволит в будущем реализовать в полной мере принцип академической мобильности;

- в условиях «расслоения» регионов по их экономическому развитию может возникнуть тенденция уменьшения миграционных потоков молодежи из региона и тенденция уменьшения оттока средств, затрачиваемых населением региона на обучение, в ведущие вузовские центры и экономически развитые регионы, поддерживаемая административными действиями, направленными на «регионализацию» системы образования и «автономизацию» ее от других регионов; одновременно с этим может возникнуть проблема изоляции и внутри вузов по отношению к перемещению кадров и обучающихся;

- неразвитость федерального и особенно регионального рынка труда, рынка аренды жилья и другой обеспечивающей социальную мобильность инфраструктуры также приведет к определенным проблемам в практической реализации принципа как внутренней, так и внешней мобильности.

Преодолев экономическое, социальное, региональное различие и отставание, наша страна может вернуть свой международный авторитет и вернуть утраченные позиции в образовании и науке.



## Литература

1. Социально-экономическое положение России 1999 г. Государственный комитет Российской Федерации по статистике. – М., 1999. – 370 с.
2. Бокарева, Г. А. Дидактические основы совершенствования профессиональной подготовки студентов в процессе обучения общенаучным дисциплинам [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Г. А. Бокарева. – М., 1988.
3. Бокарев, М. Ю. Теория и практика профессионально ориентированного процесса обучения в комплексе «лицей – вуз» [Текст] : монография / М. Ю. Бокарев. – Калининград : БГА РФ, 2001.
4. Руткевич, М. Н. Диалектика и социология [Текст] / М. Н. Руткевич. – М., 1990.

## РАЗВИТИЕ РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ И ПРОВЕРКА ЗНАНИЙ

***РЯПИСОВ Н. А.***

*г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет*

Современный мир, включая и Россию, уже вступил в постиндустриальную эпоху, когда большая часть экономического богатства создается вне среды материального производства. В условиях глобализации и активной интеграции России в мировую экономику образование рассматривается как основной инструмент общественной модернизации. Именно с преобразованиями в сфере образования связывают позитивные изменения, влияющие на объем и качество человеческого капитала.

В то же время анализ процесса модернизации самой системы образования и его промежуточных результатов показывает, что планируемые преобразования происходят недостаточно быстро, эффективно и качественно. Причины этого положения исследователи видят либо в самой системе образования («консерватизм системы»), либо за ее пределами («недостаточность ресурсной базы»). Эти причины кроются «на стыке» образовательной сферы и других общественно-государственных институтов (семьи, государства, бизнеса).

Для запуска результативных социально-экономических реформ необходимо выделить организационно-экономический институт, интегрирующий инновационные усилия всех субъектов современного

рынка, в том числе рынка образовательных услуг, который бы задавал ценностно-нормативные ориентиры, актуализировал инновационные процессы в сфере образования и социально-экономической системе в целом. В качестве такого механизма в настоящей работе исследуется проверка знаний.

Проверка знаний традиционно рассматривается в качестве инструмента оценки уровня обученности отдельного человека, эффективности работы локальных учреждений и подсистемы образования. В таком контексте проверка знаний вполне может быть полностью совмещена с процессом обучения, что и происходило в условиях полного государственного контроля над системой образования и бюджетного финансирования основных образовательных процессов. В современных социально-экономических условиях положение дел существенным образом изменилось. Проверка знаний становится все более обособленной, относительно самостоятельной сферой социально-экономической деятельности. Образовательная система де-факто разделяется на подсистему обучения и подсистему проверки знаний. В неразвитой форме такое разделение существовало во многих элементах образовательного процесса и в предыдущие периоды развития общественной жизни. В советское время в государственные экзаменационные комиссии принято было включать внешних специалистов, не участвовавших в процессе обучения. Образовательные результаты отслеживались также через посещение уроков, инспекционные проверки, министерские контрольные работы и т.д.

В условиях экономики переходного периода в России проблемы сферы образования обострились и были связаны с его негативными явлениями, касающимися доступности, качества и эффективности. Известные формы проверки знаний были дополнены независимыми исследованиями как российских, так и зарубежных специализированных центров. С 2001 г. в России начался эксперимент по внедрению единого государственного экзамена (ЕГЭ), одной из основных целей которого было получение объективной информации о качестве образовательных результатов выпускников средней школы. Внедрение ЕГЭ стало новым шагом в разделении обучения и проверки знаний, поскольку проведение экзамена относится к компетенции федерального уровня управления, обучение же в общеобразовательных школах – к муниципальному уровню и к сфере частных инициатив.

Введение независимых инструментов мониторинга образования в России породило множество новых проблем в аспекте целей и содержания обучения, качества подготовки в сферах общего и профессионального образования, формирования современного рынка труда и

т.д. Все более очевидными становились факты изменения места и роли проверки знаний в самой образовательной сфере, становления феномена проверки знаний как полигона для проецирования обобщенного общественно-государственного заказа системе образования, катализатора социально-экономических процессов всех рыночных субъектов, нового (дополнительного) информационного ресурса, характеризующего оперативную и стратегическую обстановку того или иного экономического района. Экономика образования из области приложения известных экономических законов в сфере производства товаров все более превращается в экономику знаний со специфическими экономическими взаимоотношениями на рынке образовательных услуг. Сердцевину этого рынка начинает занимать институт проверки знаний как относительно самостоятельная сфера экономической деятельности, характеризующаяся собственными ресурсами, финансовыми потоками, кадровой структурой, нормативно-организационными формами и т.д. Россия фактически повторяет путь, уже пройденный другими развитыми странами.

Описанные тенденции формирования механизмов проверки знаний в настоящий период носят эмпирико-интуитивный характер и нуждаются в комплексном научном исследовании.

За последнее тридцатилетие в мире наблюдается скачок в развитии рынка услуг, темпы роста которого значительно превосходят темпы роста товарных рынков.

Известный американский маркетолог К. Лавлок выделяет пять причин столь быстрого развития сферы услуг:

- государственная политика (изменение способов государственного регулирования, приватизация, усиление защиты потребителей и новые соглашения в сфере обслуживания);

- социальные изменения (повышение требований потребителей, насыщение товарных рынков, иммиграция, дефицит свободного времени, спрос на впечатления превышает спрос на вещи, компьютеризация и мобильная связь);

- тенденции развития бизнеса (стоимость товаров повышается продажей сопутствующих услуг, борьба за качество, стратегические слияния и объединения, маркетинг дошел до некоммерческих организаций, ослабевают стандарты профессиональных организаций, повышается внимание к экономии ресурсов и росту производительности труда, развитие франчайзинга, новая практика найма и контроля за работой персонала);

- развитие информационных технологий (Интернет, объединение компьютерных, телевизионных и телекоммуникационных техно-

логий, расширение охвата рынка каждой компанией, миниатюризация оборудования, сети беспроводной связи, совершенствование программного обеспечения);

– интернационализация деловой активности (стало больше транснациональных компаний, рост зарубежных поездок, международные слияния и объединения).

Все указанные факторы усиливают конкуренцию между компаниями, оказывающими разнообразные услуги, вследствие чего увеличивается поток нововведений, совершенствуются менеджмент и маркетинг.

Совершенно справедливо на первое место в группах причин, определяющих динамику и структуру рынка услуг, поставлена государственная политика. Именно рынок услуг в наибольшей мере традиционно являлся сферой государственного регулирования разными способами: от ценовых ограничений до регламентации самих услуг. Но с 70-х гг. XX века по всему миру начался отход государственных структур от регулирования рынка услуг, в результате снимались ограничения на вход на рынок новых компаний, территориальные ограничения и т.д. Наша страна, отстав от этого процесса на три десятилетия, сейчас также включилась в процесс последовательного свертывания государственного регулирования на отечественном рынке услуг. В частности, на рынке образовательных услуг оно постепенно уходит от контроля, непосредственно связанного с финансированием.

Что касается социальных изменений, влияющих на формирование рыночных отношений, то в сфере образовательных услуг Россия в настоящее время переживает наиболее радикальные преобразования в сравнении со всеми другими секторами рынка услуг. Это связано, прежде всего, с дифференциацией качества образования и определяется объективным увеличением разрывов в доходах. Кроме того, стремление пробиться по социальной лестнице вверх привело к резкому скачку в престиже высшего образования. При этом результатами образования признается не объем полученных знаний и профессиональная компетентность, а «сигнал рынка», т.е. документ о высшем образовании. Это, в свою очередь, актуализирует потребности в независимой проверке знаний, институционально обособленной от процесса обучения.

Рассматривая тенденции развития бизнеса, можно отметить, что они повлияли на изменения структуры образовательных услуг. Если ранее бизнес в сфере образования ограничивался репетиторством, то в настоящее время появились услуги по написанию рефератов, курсовых и дипломных работ, причем в данных видах бизнеса активно ис-

пользуется Интернет и другие технические и маркетинговые средства. В результате возникла потребность противодействия таким суперсовременным «шпаргалкам», соответственно используются новые технические средства – поисковые системы, которые выявляют источники заимствования. Первая из таких услуг может быть названа «антиобразовательной», вторая по смыслу альтернативна первой. Можно сколько угодно долго и нудно оспаривать подобные бинарные отношения, но несомненным является тот факт, что эти потребности вполне реальны и порождают объективные действия на рынке образовательных услуг. В советское время подобная деятельность были бы объектом исследований и практики юристов, но в современных условиях на первый план, к сожалению, выходит экономическая компонента осмысления подобных зависимостей.

Развитие франчайзинга в сфере образовательных услуг привело к порождению многочисленных филиалов и представительств высших учебных заведений. Вследствие того, что документ об образовании перестал однозначно определять полученный уровень знаний, появились новые элементы рынка труда. Из складывающейся практики найма и контроля за работой персонала можно отметить обособленные от основных работодателей кадровые агентства, а также корпоративные системы переподготовки персонала. Если кадровые агентства нельзя считать элементом рынка образовательных услуг, то переподготовку кадров следует отнести к развивающимся элементам рынка образовательных услуг. Документы, полученные в результате прохождения курсов и семинаров в этих агентствах, в дальнейшем начинают функционировать как «сигналы рынка», существенно снижающие уровень асимметрии на рынке труда.

Развитие информационных технологий сформировали возможности резкого скачка в распространении дистанционного образования. Последнее само по себе представляет собой новый элемент рынка образовательных услуг. Одновременно оно вызывает необходимость формирования еще одного вида образовательных услуг, а именно – дистанционной проверки знаний. В свою очередь, эта разновидность услуги требует адекватных технических и программных средств такой проверки.

Интернационализация экономической деятельности, характерная для международных отношений, не обошла и отечественный рынок образовательных услуг. В связи с этим можно отметить, в частности, резкое повышение популярности изучения иностранных языков, что привело к появлению многочисленных платных языковых школ и курсов. Подобные процессы, как этого и следовало ожидать, снизили

актуальность другой образовательной услуги – проверки знания иностранных языков по традиционной схеме, ориентированной скорее на изучение и воспроизведение грамматики, чем на свободное владение практикой языка. Поэтому на рынке появилась новая платная услуга – проверка знаний по TOEFL и другим международно признанным системам.

Таким образом, динамика рынка образовательных услуг касается не только изменения их состава, появления новых видов услуг, увеличения их разнообразия. Под воздействием внешних экономических обстоятельств меняются и функции такой образовательной услуги, как проверка знаний, ее роли и места в общей структуре экономических отношений.

Финансирование системы проверки знаний представляет собой самостоятельную организационную проблему. Институциональное отделение системы проверки знаний от образовательных учреждений – общемировая тенденция, которая в настоящее время приходит и в Россию. Такие изменения сопровождаются не только организационными преобразованиями, но и появлением новых источников финансирования проверки знаний.

В образовательных системах различных стран мира можно выделить следующие основные источники финансирования проверки знаний: 1) федеральный и местный бюджеты; 2) потребители образовательных услуг (учащиеся); 3) международные организации; 4) образовательные учреждения. Государственное финансирование проверки знаний выражается в выделении целевых средств на данное направление, причем соотношение долей средств из федерального и местного бюджетов может существенно различаться внутри страны, как, например, это принято в различных штатах США.

Проверка знаний может также оплачиваться за счет собственных средств учащихся. Как правило, это практикуется при сдаче различных дополнительных тестов, которые показывают высокий уровень знаний выпускника в определенной области и повышают его шансы при поступлении в вуз, либо приеме на работу.

В мире довольно широко распространено финансирование проверки знаний различными международными организациями и фондами, такими, например, как Всемирный банк. Это финансирование осуществляется в рамках различных программ по развитию и поддержке образования, особенно в странах третьего мира. Данный вид финансирования направлен на создание системы проверки знаний в этих странах и представляет собой целевые кредиты на льготных условиях.

И, наконец, проверка знаний может осуществляться за счет средств образовательных учреждений, что фактически является перераспределением поступающих к ним средств из различных источников. При этом необходимо отметить, что во многих западных странах образовательные учреждения обязаны привлекать специализированные сторонние структуры для проверки знаний своих выпускников, и затраты на их привлечение достаточно высоки. Так, например, в Великобритании затраты на проверку знаний выпускника школы, осуществляемую специализированной организацией, в несколько раз превышают затраты на приобретение литературы для организации учебного процесса этого же выпускника в течение всего времени его обучения в школе.

В этом плане финансирование проверки знаний в России представляет собой существенный контраст по сравнению с западными формами и объемами финансирования. На уровне среднего образования произошли значительные изменения в данной области. Если ранее все школы находились в федеральной собственности, а проверка знаний финансировалась из федерального бюджета, то в настоящее время школы являются муниципальными, а финансирование проверки знаний (в виде Единого государственного экзамена) по-прежнему осуществляется из федерального бюджета, т.е. фактически произошло некоторое отделение проверки знаний от образовательного учреждения, что является положительной тенденцией. Отделение проверки знаний учеников и процесса обучения позволяет более объективно оценивать уровень их подготовки и, соответственно, оценивать качество работы школ.

Что касается величины затрат на проведение ЕГЭ в школах, то по данному вопросу существуют полярные мнения. Многие работники отрасли образования считают, что проведение ЕГЭ требует больших затрат, которые государство не может себе позволить при столь низком уровне заработной платы учителей. Действительно, затраты на проведение ЕГЭ в настоящее время достаточно высоки, что обусловлено необходимостью создания на стартовом этапе инфраструктуры контроля и оценки качества образования. В настоящее время управление региональными образовательными системами во многом неэффективно в силу неразвитости инфраструктуры и устаревшего оборудования. Однако расчеты, проведенные Центром экономики непрерывного образования Академии народного хозяйства при Правительстве РФ, показывают, что при отказе от проведения ЕГЭ и перераспределении выделяемых на эти цели средств заработную плату учите-

лей можно было бы увеличить не более чем на 20–25 руб. в месяц, а такую прибавку нельзя назвать существенной.

Если перейти к абсолютным цифрам, мы можем спрогнозировать примерную величину затрат на проведение ЕГЭ как выпускного экзамена для всех учеников средних школ в масштабах всей России. При нынешнем уровне затрат на сдачу ЕГЭ в расчете на одного выпускника общие затраты на проведение этого экзамена в масштабах всей страны составили бы 868,5 млн. рублей. Чтобы оценить, как эта цифра соотносится с другими бюджетными затратами на образование, можно рассмотреть распределение расходов федерального бюджета по статьям на 2005 г.

В 2005 г. на финансирование общего образования из средств федерального бюджета было выделено 1611763,9 тыс. руб. Получается, что на проверку знаний только в секторе общего образования нужно тратить около 50 % всех средств, которые расходуются в целом на образовательную школу. Однако при этом необходимо отметить, что большая часть затрат по финансированию общеобразовательных школ в настоящее время переложена на местные бюджеты, чем и объясняется столь небольшая сумма. Для сравнения, на финансирование высшего образования в федеральном бюджете на 2005 г. выделено 108,5 млрд. руб.

Если перейти от рассмотрения проверки знаний на уровне средней школы к системе профессионального образования, мы увидим, что здесь также наметились определенные изменения. Они касаются, в частности, системы финансирования проверки знаний, причем ситуация существенно отличается от школьной. Сейчас вузы финансируются из двух основных источников: из федерального бюджета и за счет оказания платных образовательных услуг. При этом оба денежных потока не являются целевыми, т.е. они попадают в общий бюджет вуза, а затем расходуются на различные нужды, в том числе и на проверку знаний студентов. Поэтому фактически финансирование проверки знаний в вузе смешанное.

Сегодня довольно широко распространена практика оплаты студентами повторной сдачи экзаменов, причем в некоторых вузах передачи платные и для студентов, обучающихся на бюджетных местах, и для тех, кто учится на коммерческой основе. Таким образом, сами обучающиеся финансируют собственную проверку знаний.

Необходимо, чтобы финансирование затрат на обучение и проверку знаний было разделено, средства должны быть целевыми. Это позволит развивать проверку знаний как самостоятельную область, как автономный механизм хозяйствования и повысить ее качество за



счет применения современных методик. Вложения средств в качественную и эффективную проверку знаний необходимо рассматривать не как дополнительные затраты, а как инвестиции в развитие потенциала страны, повышение объема и качества человеческого капитала.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗЛИЧИЙ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ И СЛУЖАЩИХ**

***ХРАМЦОВА Л. Н.***

*г. Братск, Братский филиал Иркутского государственного  
университета*

***ПОГОДАЕВА Е. Н.***

*г. Братск, Психологическое агентство «Логос-М»*

Завершившийся XX век вывел проблему осмысления ценностей человеческого бытия на первый план научного познания. Общеизвестно, что человек, как целостная система с разноуровневой иерархической организацией психических функций, процессов, свойств личности, включает в себя и определенную систему отношений окружающего мира, которая реализуется через деятельность. Главными несущими элементами этой системы служат ценностные ориентации.

Ценности определяют социальное взаимодействие людей, борьбу и согласование их интересов, задают критерии оценки общества, регулируют поведение. Именно в ценностях как бы аккумулируется весь жизненный опыт, накопленный личностью в ее индивидуальном развитии, все следы внешних воздействий со стороны природы и общества. Усваиваемые в ходе развития и формирования личности ценностные представления служат для индивида своеобразным эталоном, с которым он постоянно сопоставляет свои собственные интересы и личные склонности, испытываемые потребности и актуальное поведение. Я. Гудечек полагает, что система ценностей имеет «горизонтально-вертикальную» структуру [1, с. 37]. Под горизонтальной структурой им подразумевается упорядоченность ценностей «в параллельной последовательности», т.е. иерархия предпочитаемых и отвергаемых ценностей. Вертикальная структура понимается в данном случае как включение индивидуальных ценностей в систему ценностей общества в целом.

Целью данной статьи является рассмотрение ценностных ориентаций предпринимателей и служащих и выделение различий между ними.

Личность, представляя собой динамическую систему, находится в состоянии непрерывного изменения и развития. Система ценностных ориентации личности выступает в качестве регулятора и механизма такого развития, определяя форму реализации намеченных целей и при утрате ими побудительной силы в результате их достижения стимулирует постановку новых значимых целей. В свою очередь, достигаемый уровень развития личности последовательно создает все новые предпосылки для развития и совершенствования системы ее ценностных ориентаций.

Основное содержание ценностных ориентаций личности составляют политические, философские, нравственные убеждения человека, глубокие и постоянные привязанности, нравственные принципы поведения. Ценностные ориентации обеспечивают устойчивость личности, определенность и последовательность поведения, постоянство взаимоотношений человека с социальным миром, с другими людьми.

Ценностные ориентации выступают важнейшим фактором мотивации поведения личности, лежат в основе ее социальных поступков. Ценностные ориентации влияют на процесс личностного выбора. Личности нет там, где индивид отказывается идти на риск выбора, пытается избежать социальной оценки своих поступков. Система ценностных ориентаций личности не остается неизменной на протяжении всей жизни человека, свои наиболее значительные изменения система ценностей приписывает в периоды кризисов развития человека.

В современной психологии направленность личности на те или иные ценности рассматривается как двойственное по своему происхождению образование, основанное одновременно на индивидуальном и социальном опыте.

Сложная и неоднородная структура ценностных ориентаций личности, двойственность источников их развития, разноплановость выполняемых ими функций определяют и наличие множества классификационных моделей ценностных образований, различающихся критериями, положенными в их основание. Так, в различных философских концепциях разделяются абсолютные и относительные, объективные и субъективные, идеальные и реальные, индивидуальные и социальные, внутренние и внешние ценности.

М. Рокич проводит более общее разделение ценностей на основе традиционного противопоставления ценностей-целей и ценностей-средств. Соответственно, он выделяет два класса ценностей: терминальные ценности – убеждения в том, что какая-то конечная цель существования стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные ценности – убеждения в том, что какой-то образ действий является

предпочтительным в любых ситуациях. Терминальные ценности носят более устойчивый характер, чем инструментальные, причем для них характерна меньшая межиндивидуальная вариативность.

Проблемы ценностных ориентаций были предметом исследования целого ряда отечественных ученых: Л. И. Анциферовой, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, И. С. Кона, В. Н. Ядова и др.

Функцией ценностной системы личности является создание упорядоченной картины мира, на основе которой определяется направление и регулирование деятельности. Ценностные ориентации, определяющие жизненные цели человека, выражаются в том, что для него наиболее важно и обладает личностным смыслом.

М. Рокич определяет ценности как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной точки зрения, чем противоположный способ поведения». По его мнению, все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени.

По мнению Соломона и Ферналд, «различия в поведении людей могут быть объяснены различиями в их ценностных структурах. Система ценностей может быть рассмотрена в качестве функции, которая разрабатывает генеральные планы деятельности». Они осуществили сравнительный анализ ценностных профилей потенциальных предпринимателей и потенциальных менеджеров. Полученные данные показали преобладание у предпринимателей по сравнению с менеджерами таких ценностей, как свобода, самоуважение, независимость и ответственность. Многие авторы также отмечают, что типичный предприниматель больше ценит независимость и интересы дела, чем обычный служащий, и семью воспринимает как второстепенную по сравнению с бизнесом.

Хорнедей и Эбауд в качестве типичных предпринимательских ценностей выделяют высокую независимость, эффективное лидерство, низкую потребность в поддержке и высокую потребность в достижении [2].

Сравнение систем ценностей людей, принадлежащих к различным социальным общностям, позволит понять, почему одни становятся предпринимателями и берут на себя руководство и ответственность, а другие предпочитают, чтобы руководили ими. Присутствие каких ценностей определяет этот выбор?

Для обработки и анализа данных, полученных в проведенном диагностическом обследовании, был использован критерий Стьюдента, позволяющий прямо оценить различия в средних данных, полученных в двух выборках.

Нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на изучение и нахождение различий в личностных ориентациях российских предпринимателей и работников наемного труда.

На основании средних показателей по данным проведенного исследования можно сделать вывод о том, что наибольшее значение предприниматели придают: любви, материально обеспеченной жизни, свободе, счастливой семейной жизни, чувству долга умению логично мыслить. Меньшее значение они придают: красоте природы и искусства, развлечениям, счастьем других, исполнительности.

Служащие, в свою очередь, придают большее значение: здоровью, любви, материально обеспеченной жизни, семейной жизни; меньшее – жизненной мудрости, красоте природы и искусства, творчеству, высоким требованиям к жизни и недостаткам в себе и других.

На основании обобщенных данных становится возможным найти разницу между результатами диагностики предпринимателей и служащих, а следовательно, определить в каких ценностных ориентациях прослеживаются достоверные различия у двух групп испытуемых. Значимые различия прослеживаются в следующих ценностных ориентациях: жизненная мудрость и здоровье, творчество и высокие жизненные запросы, исполнительность и рационализм. Между остальными ценностями значимых различий выявлено не было.

Сравнивая показатели: «Высокие запросы», «Рационализм», «Жизненная мудрость», «Творчество», «Здоровье», «Исполнительность» у предпринимателей и служащих, мы пришли к следующим выводам:

- для предпринимателей большую ценность имеют высокие требования к жизни и притязания, чем для служащих;

- рационализм, умение здраво и логично мыслить предпринимателями ценится больше, чем служащими;

- предприниматели придают большее значение жизненной мудрости человека, чем служащие. Им присущи зрелость суждений и здравый смысл, и они придают ему большую ценность в своей жизни;

- предприниматели больше ценят возможность творческой деятельности, чем служащие;

- служащие больше ценят свое здоровье, чем предприниматели. Физическое и психическое здоровье для них более ценно;

- для служащих исполнительность и дисциплинированность значат гораздо больше, чем для предпринимателей.

Таким образом, в системе ценностных ориентаций предпринимателей и работников наемного труда действительно существуют различия.

Итак, на пути к одним и тем же целям: любви, счастливой и обеспеченной семейной жизни – предприниматели и служащие идут разными дорогами. Одни стремятся быть в этой жизни здоровыми и исполнительными, т.е. пытаются выжить в этом мире, а другие умеют находить причинно-следственные связи происходящего вокруг и накапливать жизненный опыт. Ценить свободу и творчество и предъявлять этой жизни высокие требования, т.е. стремятся изменить окружающий мир.

Что характерно, ни для служащих, ни для предпринимателей не имеют особой ценности такие понятия, как счастье других, благосостояние и развитие людей, всего народа и человечества в целом; умение ценить красоту природы и искусства.

#### Литература

1. Гудечек, Я. Ценностная ориентация личности [Текст] / Я. Гудечек // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М., 1989. – С. 102–109.
2. [Http\\diss.rsl.ru./diss/02/0000/020000522.pdf](http://diss.rsl.ru/diss/02/0000/020000522.pdf).

## РАЗДЕЛ 5

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

---

---

#### **МОДЕРНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СЕТЕВЫМ МОДЕЛЯМ В КУРСЕ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ» СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕНЕДЖМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ»**

***ПИКАЛОВ И. Ю.***

*г. Курск, Курский государственный университет*

Управление проектами на сегодняшний день является одним из важнейших механизмов рыночной экономики. В развитых странах он используется практически во всех проектах, что обеспечивает более эффективное их осуществление. Развитие профессионального управления проектами превратило его в мощный инструмент управления не только созданием новых продуктов и услуг, но и осуществлением целенаправленных изменений в рамках отдельных организаций, компаний, а также целых социально-экономических и организационных систем.

Подготовка в высшей школе должна предусматривать овладение специалистом-менеджером фундаментальными знаниями теории и практики управления. Особое место при этом занимают вопросы, связанные с планированием проекта, составлением расписания работ проекта, распределением ресурсов проекта, управлением проектом, моделированием экономических процессов. Все эти вопросы относятся к методам сетевого планирования и управления. В основе этих методов лежит понятие сетевой модели (СМ).

Сетевой моделью (другие названия: сетевой график, сеть) называется экономико-математическая модель, отражающая комплекс работ (операций) и событий, связанных с реализацией некоторого проекта (научно-исследовательского, производственного и др.), в их логической и технологической последовательности и связи. Анализ сетевой модели, представленной в графической или табличной (матричной) форме, позволяет, во-первых, более четко выявить взаимосвязи этапов реализации проекта и, во-вторых, определить наиболее оптимальный порядок выполнения этих этапов в целях, например, сокращения сроков выполнения всего комплекса работ.

На основе сетевых моделей разработано множество методов планирования, составления временных расписаний выполнения работ, распределения ресурсов, если такие имеются и управления проектами. Наиболее известные – метод критического пути (critical path method, сокращенно СРМ), а также система планирования и руководства программами разработок (program evaluation and review technique, сокращенно PERT). В этих методах проект рассматривается как совокупность некоторых взаимосвязанных процессов (видов деятельности, этапов или фаз выполнения проекта), каждый из которых требует определенных временных и других ресурсов. В методах СРМ и PERT проводится анализ проектов для составления временных графиков распределения фаз проектов.

В курсе «Информационные технологии управления» стандартом предусмотрено изучение вопросов, связанных с системами управления проектами, а следовательно, студентов необходимо познакомить и с методами сетевого планирования и управления и с самим понятием сетевой модели. При расчете сетевых моделей в данном курсе обычно ограничиваются рассмотрением перечисленных выше методов (СРМ и PERT). Эти методы разрабатывались независимо друг от друга и отличаются тем, что в методе критического пути длительность каждого этапа проекта является детерминированной, тогда как в системе планирования PERT – стохастической. Рассмотрим достоинства и недостатки этих методов.

Метод критического пути позволяет рассчитать возможные календарные графики выполнения комплекса работ на основе описанной логической структуры сети и оценок продолжительности выполнения каждой работы. Для этого проводятся специальные вычисления, в результате чего получаем следующую информацию: длительность выполнения проекта, критический путь проекта, разделение работ проекта по зонам напряженности (критическая, докритическая и ре-

зервная). Конечным результатом применения метода критического пути будет построение временного графика выполнения проекта.

Характеристики СМ, необходимые для применения метода критического пути, могут быть получены на основе соответствующих аналитических формул, а процесс вычислений отображен либо непосредственно на графике, либо в матрице (размерности  $N \times N$ ), либо в таблице, либо представлен в виде программного кода на языке программирования.

Для расчета всех необходимых характеристик сетевой модели можно воспользоваться табличным процессором MS Excel. С его помощью можно также построить временную диаграмму проекта. Некоторые авторы предлагают в этих целях использовать языки программирования и приводят даже фрагмент программы для расчета отдельных параметров. Но использование языка программирования для расчета СМ затруднено из-за того, что студенты, обучающиеся по специальности «Менеджмент организации», не обладают достаточными знаниями в области программирования, кроме того, написание такой программы требует достаточно много времени.

Можно выделить следующие достоинства метода критического пути: он позволяет рассчитать все основные характеристики сетевой модели, хорошо освещен в соответствующей литературе, лежит в основе метода PERT.

К недостаткам метода критического пути можно отнести невозможность расчета сетевых моделей с вероятностной продолжительностью работ, в то время как для менеджера наибольший интерес представляют именно такие модели. Менеджеру все время приходится принимать решения в условиях большой неопределенности, связанной с недостаточностью информации, инфляцией, пляшущим валютным курсом, изменением налоговых и правовых условий работы, конкуренцией и т.д. В связи с этим при изучении сетевых моделей рассмотрение только метода критического пути недостаточно.

В действительности, предположение о том, что время выполнения каждой работы в точности известно выполнимо редко. Чаще всего продолжительность работ является случайной величиной, характеризующейся интервалом изменения времени выполнения работы или некоторым законом распределения.

Для расчета сетевых моделей с вероятностной длительностью работ можно использовать упомянутый выше метод PERT. Этот метод, в сущности, повторяет описанный метод критического пути с той разницей, что детерминированные длительности выполнения операций заменяются на ожидаемые. При использовании метода PERT вме-



сто детерминированной оценки длительности работы задаётся три временные оценки: минимальная (оптимистическая) оценка времени выполнения  $t_{\min}(i,j)$ , которая характеризует продолжительность выполнения работы при наиболее благоприятных условиях; пессимистическая оценка времени выполнения  $t_{\max}(i,j)$  – при наиболее неблагоприятных условиях и реалистическая оценка времени выполнения  $t_{\text{real}}(i,j)$  – при нормальных условиях.

В качестве априорного для всех работ используется бета-распределение и расчет ожидаемой длительности  $t_{\text{ож}}$  и дисперсии  $\sigma^2$  оценивается по формулам (1), (2).

$$t_{\text{ож}}(i, j) = \frac{t_{\min}(i, j) + 4t_{\text{real}}(i, j) + t_{\max}(i, j)}{6}. \quad (1)$$

$$\sigma^2(i, j) = \left( \frac{t_{\max}(i, j) - t_{\min}(i, j)}{6} \right)^2 \quad (2)$$

Реалистическую оценку времени выполнения работы  $t_{\text{real}}(i,j)$  определить наиболее сложно, поэтому обычно используется упрощенная (хотя и менее точная) оценка средней продолжительности работы на основе лишь двух временных оценок  $t_{\min}(i,j)$  и  $t_{\max}(i,j)$ .

Продолжительность работы в этом случае рассматривается как случайная величина, которая в результате реализации может принять любое значение в заданном интервале (от  $t_{\min}(i,j)$  до  $t_{\max}(i,j)$ ).

В этом случае ожидаемое время выполнения операции оценивается как

$$t_{\text{ож}}(i, j) = \frac{3t_{\min}(i, j) + 2t_{\max}(i, j)}{5}. \quad (3)$$

Для характеристики степени разброса возможных значений вокруг ожидаемого уровня используется показатель дисперсии  $\sigma^2$ :

$$\sigma^2(i, j) = \left( \frac{t_{\max}(i, j) - t_{\min}(i, j)}{5} \right)^2. \quad (4)$$

К сетевому графику, в котором длительности выполнения операций вычисляются согласно (1) или (3), применяется расчет по методу критического пути и рассчитываются все характеристики СМ, однако они будут иметь иную природу, будут выступать как ожидаемые (средние) характеристики.

При достаточно большом количестве работ можно утверждать (а при малом – лишь предполагать), что общая продолжительность любого, в том числе и критического, пути имеет нормальный закон распределения со средним значением, равным сумме средних значений продолжительности составляющих его работ, и дисперсией, равной сумме дисперсий этих же работ.

Кроме обычных характеристик СМ, при вероятностном задании продолжительности работ можно решить две дополнительные задачи: 1) определить вероятность того, что продолжительность критического пути  $t_{кр}$  не превысит заданного директивного уровня  $T$ ; 2) определить максимальный срок выполнения всего комплекса работ  $T$  при заданном уровне вероятности  $p$ .

Метод PERT рассматривается как упрощенный метод расчета вероятностных сетевых моделей, и в нём можно выделить следующие недостатки:

- теоретическое обоснование выражений (1) и (3) опирается на весьма сомнительное предположение о бета-распределении продолжительности выполнения операций;

- при использовании метода PERT необходимо помнить, что гипотеза о нормальном распределении действительного времени окончания проекта имеет тем меньше оснований, чем больше статистическая зависимость длительностей выполнения отдельных операций.

Еще одним недостатком рассмотренных методов является то, что эти методы не учитывают семантику сети. Например, если сеть имеет параллельные участки, то время выполнения проекта получается заниженным.

Наиболее мощный и универсальный метод исследования и оценки эффективности систем, поведение которых зависит от воздействия случайных факторов, – имитационное моделирование. Этот метод хорошо подходит для расчета сетевых моделей. Большинство подходов к моделированию проекта базируется на методе Монте-Карло. Согласно этому методу многократно имитируется исполнение проекта с использованием статистических характеристик исходных данных. В результате получается статистическое распределение результатов. Результаты имитационного моделирования могут быть использованы для оценки рисков различных вариантов расписания исполнения проекта, различных стратегий проекта и т.д.

Хотя имитационное моделирование значительно более трудоемкий путь оценки рисков и расчета сетевых моделей с вероятностной длительностью работ, чем известные приближения типа PERT, без него обойтись трудно, хотя бы потому, что PERT не учитывает влияние топологии сети на результаты проекта.

Так как в основе имитационного моделирования лежит статистический эксперимент, реализация которого практически невозможна без применения средств вычислительной техники, то любая имитационная модель представляет собой, в конечном счете, более или ме-

нее сложный программный продукт. Имитационная модель может быть разработана на любом универсальном языке программирования. Однако на пути разработчика в этом случае возникают следующие проблемы:

- требуется знание не только той предметной области, к которой относится исследуемая система, но и языка программирования, причем на достаточно высоком уровне.

- на разработку специфических процедур обеспечения статистического эксперимента (генерация случайных величин, обработка результатов эксперимента) может уйти времени и сил не меньше, чем на разработку собственно модели системы.

Реализация таких возможностей на универсальном языке программирования является сложной задачей для человека, который не является специалистом в области программирования.

Для построения имитационной модели можно использовать также любую известную систему имитационного моделирования. Характерной особенностью применяемого в настоящее время на практике программного обеспечения имитационного моделирования является высокая универсальность программных средств. Такая универсализация объясняет уровень сложности программного обеспечения имитационного моделирования, при котором обязательна специальная подготовка пользователей в области моделирования и программирования. Этот факт затрудняет использование для моделирования сетевых моделей студентами специальности «Менеджмент организации» существующих универсальных систем имитационного моделирования.

Один из путей решения данной проблемы – построение и использование проблемно-ориентированных систем имитационного моделирования, т.е. разработка систем имитационного моделирования для решения отдельного класса задач. Поэтому для имитационного моделирования сетевых моделей автором была разработана система NMsim. Описание метода имитационного моделирования сетевых моделей, используемого при разработке данной системы можно найти в работах [1–3].

Использование системы NMsim дает следующие преимущества при расчете сетевых моделей:

- можно задавать длительности работ различными законами распределения;

- результатом моделирования является не только ожидаемые (средние) характеристики необходимых параметров сетевой модели, но и гистограммы этих характеристик;

- система автоматически составляет отчет о моделировании, строит временную диаграмму выполнения проекта, гистограммы ранних сроков свершения заданных событий;
- при расчете основных параметров учитывается структура сетевого графа;
- можно экспортировать данные в другие программные продукты (MS Word, MS Excel) для дальнейшей обработки результатов моделирования;
- система имеет удобный пользовательский интерфейс.

Используя предложенную систему имитационного моделирования, студенты также должны иметь представление и о методе имитационного моделирования, лежащем в основе её работы, т.е. наряду с использованием системы NMsim мы предлагаем познакомить студентов с методом имитационного моделирования сетевых моделей. Суть данного метода состоит в построении математической модели в виде событийного графа. По этому графу происходит планирование событий начала и конца работ и протекает процесс моделирования.

Таким образом, применение метода имитационного моделирования сетевых моделей имеет преимущества перед аналитическими методами расчета (CPM, PERT) и его рассмотрение необходимо включить в программу подготовки студентов по специальности «Менеджмент организации». Но нельзя забывать и про аналитические методы расчета, так как они широко используются в системах управления проектами. Даже при применении метода имитационного моделирования расчет некоторых параметров (поздний срок свершения событий, полный резерв времени выполнения работы и т.д.) ведется по формулам, взятым из аналитических методов расчета.

Подводя итог, можно выделить следующий цикл лабораторных работ, который можно включить в курс «Информационные технологии управления» при изучении темы «Сетевые модели».

Лабораторная работа № 1. Построение сетевой модели. Расчет основных параметров сетевой модели по методу критического пути. В данной работе в соответствии со своим вариантом следует построить сетевую модель проекта, описанного в задании; рассчитать основные характеристики полученной сетевой модели, используя метод критического пути, и построить временную диаграмму проекта. При расчете всех необходимых характеристик сетевой модели и построении временной диаграммы необходимо использовать табличный процессор MS Excel.

Лабораторная работа № 2. Расчет основных параметров сетевой модели с детерминированной длительностью работ с использованием

системы NMsim. В этой работе расчет всех параметров сетевой модели и построение диаграммы выполнения проекта происходит с использованием системы имитационного моделирования NMsim. Для понимания метода имитационного моделирования, лежащего в основе работы системы, студентам предлагается также построить событийный граф сетевой модели. При моделировании сетевых моделей с детерминированной длительностью работ достаточно использовать один прогон программной модели.

Лабораторная работа № 3. Расчет сетевой модели с вероятностной длительностью работ по методу PERT. В работе необходимо определить параметры сетевой модели с вероятностной длительностью работ с использованием метода PERT.

Лабораторная работа № 4. Расчет основных параметров сетевой модели с вероятностной длительностью работ с использованием системы NMsim. В этой работе расчет всех параметров сетевой модели с вероятностной длительностью работ и построение диаграммы выполнения проекта происходит с использованием системы имитационного моделирования NMsim. Длительность работы задается законом распределения с заданными параметрами. При моделировании сетевых моделей с вероятностной длительностью работ для обеспечения нужной точности результатов нужно выполнять 10000 прогонов программной модели.

Модернизация методической системы обучения сетевым моделям в курсе «Информационные технологии управления» специальности «Менеджмент организации» происходит за счет использования для расчета сетевых моделей системы имитационного моделирования NMsim. Кроме того, студенты знакомятся с одним из методов имитационного моделирования, который они смогут применять не только для расчета сетевых моделей, но при решении большого круга управленческих задач, с которыми сталкивается менеджер в своей профессиональной деятельности.

#### Литература

1. Бабкин, Е. А. Событийные модели дискретных систем [Текст] / Е. А. Бабкин. – Курск : Курский гос. ун-т, 2005. – 18 с. Деп. в ВИНТИ 14.01.05, № 30 – 2005.

2. Бабкин, Е. А. Имитационное моделирование сетевых моделей [Текст] / Е. А. Бабкин, И. Ю. Пикалов // Человек в системе современных финансово-экономических отношений. Ежегодные научные чтения, посвященные памяти А. Н. Пилецкого ; под общ. ред. В. М. Ермакова. – Курск : Изд-во КИГМС, 2005. – С. 5–11.

3. Пикалов, И. Ю. Вопросы использования событийных графов в задачах сетевого планирования и управления [Текст] / И. Ю. Пикалов // Технологии Microsoft в теории и практике программирования : тр. Всерос. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. – М. : Изд-во МГТУ им. Баумана, 2005. – С. 55.

## **МОТИВЫ ПРИОБЩЕНИЯ К АЛКОГОЛЮ И ОТНОШЕНИЕ К РЕКЛАМЕ НА ЭТАПЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

***ХРАМЦОВА Л. Н.***

*г. Братск, Братский филиал Иркутского государственного  
университета*

***ЗАВЕРТЯЕВА Л. В.***

*г. Братск, Психологическое агентство «Логос-М»*

В 60-е гг. XX века произошедшая в мировых коммуникациях телевизионная революция открыла рекламе широкие возможности для воздействия на мотивационную сферу личности потребителя. Для многих западных стран, где реклама давно уже существует как фактор культурной и общественной жизни, эта психологическая проблема является традиционной. Однако для отечественной психологии, где реклама как элемент культуры и многомерный вид массовой коммуникации получила широкое распространение два десятилетия назад, данная проблема стала актуальной сравнительно недавно.

Наш интерес к проблеме изучения воздействия телевизионной рекламы на мотивационную сферу личности, к выявлению изменений, которые происходят под ее воздействием в мотивационной структуре личности, связан с тем, что в последние годы в России существует тревожная тенденция распространения аддиктивных расстройств, в частности алкогольной зависимости, в молодежной среде. За последнее десятилетие средний возраст начала приобщения к алкоголю значительно снизился и составляет 11–13 лет. Произошли изменения в структуре потребляемых подростками и молодежью напитков. Наиболее часто потребляемый ими напиток – пиво, которое активно рекламируется на телевидении, несмотря на Закон «Об ограничении рекламы».

Теоретический анализ научной литературы по проблеме показал следующее:

1. Формирование первичной мотивации потребления алкоголя, смыслового компонента алкогольной традиции, усвоение

алкогольного ритуала и связанных с ним ценностей происходит в процессе социализации человека.

2. Решающее значение при формировании мотивов приобщения к алкоголю на психологическом уровне имеют механизмы социального научения и подкрепления, доминирование которых особенно характерно подросткам и молодежи.

3. Процесс формирования мотивов приобщения к алкоголю большинством авторов рассматривается как элемент усвоения и последующего воспроизводства традиций алкогольной субкультуры, который происходит через запечатление, хранение, аккумуляцию и передачу соответствующей информации [7].

Следовательно, телевизионная реклама, являющаяся информационной составляющей коммуникационных процессов и неотъемлемой частью культуры в целом, может выступать средством передачи алкогольных традиций. В частности, реклама пива, формируя лояльное отношение к потреблению алкогольных напитков, может приводить к росту алкогольной зависимости в молодежной среде.

Телевизионная реклама – это коммуникационный канал, который представляет собой комплексный стимул, содержащий визуальные и вербальные раздражители. Возможность одновременного зрительного и звукового воздействия на индивида позволяет ей не только показать товар и способы его применения, но и продемонстрировать многие психофизиологические ощущения, которые потребитель сможет испытать, купив рекламируемый товар.

Используя аффективный компонент воздействия, телевизионная реклама, вызывая тот или иной эмоциональный отклик, может формировать эмоциональный тон ощущения к рекламируемому продукту, который, закрепляясь в памяти индивида, встраивается затем в виде различных восприятий и представлений в мотивационно-смысловую сферу личности. Эмоции, вызываемые внешним воздействием телевизионной рекламы, приводят к изменению внутреннего состояния индивида и способствуют формированию мотивов. Мотив – внутреннее психологическое состояние, движущее личностью. Совокупность доминирующих мотивов, отражает доминанту, становящуюся вектором поведения личности [3, с. 174].

Формирующаяся в процессе становления личности эмоциональная сфера становится мотивационной базой ее поведения, поэтому на данном этапе развития личности аффективный компонент рекламы может играть существенную роль в формировании поведения подростков и молодежи.

В. Ю. Завьялов обращает внимание на роль телевизионной рекламы в формировании аддиктивного поведения, особенно у подростков и молодежи. По мнению автора, обобщенный портрет рекламного героя, составленный из рекламных обращений, содержащихся в телевизионных рекламных роликах, в целом представляет собой аддиктивную личность:

- выбирает только один товар – фиксация внимания на определенном предмете;

- радуется от факта обладания выбранным товаром – эйфория от употребления;

- воодушевлен «имиджем» товара, поэтому говорит только о «замечательных» свойствах и «волшебных» эффектах товара;

- немедленно реагирует на «прием» товара – купирование абстиненции;

- количество «действующего вещества» в рекламируемом товаре постоянно увеличивается – возрастание у героя толерантности;

- испытывает тревогу оттого, что у него не будет под рукой любимого товара в нужное время – проявление сформированной зависимости;

- ссылается на авторитетное мнение других – давление референтной группы [1].

Автор считает, что даже этот не полный перечень характеристик аддиктивности рекламного героя позволяет судить о том, какой стереотип поведения формирует телевизионная реклама у подростков и молодежи, с точки зрения многих исследователей, основной категории лояльно относящейся к рекламе.

На наш взгляд, такое общепринятое мнение об отношении к рекламе молодежи представляется спорным. Как показало кросскультуральное исследование, охватившее 27000 подростков и молодых людей из 44 стран мира, отношение у подростков и молодежи к рекламе неоднозначное и определяется ценностями личности, которые, с точки зрения Д. А. Леонтьева, являются ее мотивационными структурами, «моделями должного» и формируются под воздействием социокультурных мотивов [5].

В результате данного исследования были выявлены шесть четко выраженных ценностных сегментов, объединяющих подавляющую часть подростков и молодежи, которые обуславливают их отношение к рекламе.

1. «Любители острых ощущений» (18 %). Ценности: веселье, возбуждение, непочтительность, друзья. Они часто непочтительны к культурным и идеологическим ценностям представителей старшего



поколения. У данной категории может сформироваться лояльность к определенному товару (торговой марке) в том случае, если реклама этого товара «говорит на их языке».

2. «Отстраненные» (14 %). Ценности: веселье, друзья, небольшие ожидания. Они с цинизмом относятся к некоторым общепринятым ценностям, помпезности, излишне радостным и излишне оптимистическим коммуникациям. Отстраненным нравится высмеивающая помпезность ироничная реклама. Такая реклама может привлечь их внимание к тем товарам, которые они в состоянии купить.

3. «Спасители мира» (12 %). Ценности: окружающая среда, гуманизм, веселье, друзья. Они неравнодушны к острым проблемам современности и имеют собственное мнение по многим вопросам, которое могут аргументировать. «Спасители мира» положительно воспринимают рекламу, подчеркивающую позитивные моменты при использовании рекламируемых товаров. Они практически единственные из всей массы активных подростков и молодежи, которые положительно относятся к социальной рекламе.

4. «Спокойно достигающие» (15 %). Ценности: успех, анонимность, антииндивидуализм, социальный оптимизм. Цель: хорошо учиться и усердно работать. Данную категорию интересует реклама, предлагающая товары, которые могут помочь им в достижении их целей.

5. «Самостоятельно добивающиеся» (14 %). Ценности: оптимизм, индивидуализм, достижение, решительность, власть. Они стремятся во что бы то ни стало преуспеть в жизни. У этой категории подростков и молодых людей имеют успех товары (марки), реклама которых убеждает в связи этих товаров с «ценностями правильной жизни».

6. «Поддерживающие» (16 %). Ценности: семья, традиции, обычаи, уважение к индивиду. Это наиболее инфантильные подростки; положительные молодые граждане, планирующие пойти по стопам своих родителей. Они обычно не рискуют при выборе покупки и используют товары, имеющие надежную репутацию. Выбранному один раз товару могут сохранить верность в течение всей своей жизни. Реклама новых товаров для многих из них малопривлекательна.

Исследователи обращают внимание на существующие различия в ценностях представителей разных стран (за исключением некоторых общекультурных ценностей), но подчеркивают, что в пределах одной страны их отношение к рекламе в значительной степени определяются принадлежностью молодых людей к одному из перечисленных сегментов.

Таким образом, на сегодняшний день наиболее изучен вопрос

взаимосвязи ценностей подростков и молодежи и их отношения к рекламе. Проблемы, связанные с изучением формирования мотивов приобщения к алкоголю на этапе становления личности и ее отношением к рекламе, остаются малоизученными.

Целью нашего исследования является: выявление и изучение взаимосвязи между мотивами приобщения к алкоголю на этапе становления личности и отношением подростков и молодежи к телевизионной рекламе алкогольной продукции (рекламе пива), которая, формируя лояльное отношение к алкоголю, может мотивировать молодежь к его потреблению.

Основные задачи исследования заключаются:

1) в изучении мотивов приобщения к алкоголю у подростков и молодежи и выявлении ведущих мотивов приобщения к алкоголю на этапе становления личности;

2) в изучении отношения к телевизионной рекламе пива у подростков и молодежи;

3) в выявлении особенностей (сходств/различий) мотивов приобщения к алкоголю на этапе становления личности при различном отношении подростков и молодежи к ТВ-рекламе пива.

В качестве методов исследования выступили: теоретический анализ научной литературы по исследуемым психологическим феноменам; тестирование. В исследовании использовались следующие методики: тест МПА В. Ю. Завьялова и «Шкала эффективности рекламы пива».

Методика 1. Для диагностики особенностей мотивации потребления алкоголя у подростков и юношества мы использовали тест «Мотивация потребления алкоголя», разработанный В. Ю. Завьяловым, в котором ряд формулировок был нами подкорректирован с учетом возраста испытуемых без изменения их смысла [2, с. 164–183]. Определенным преимуществом данной методики является направленность на мотивацию потребления алкоголя.

Первая триада шкал образует группу «социально-психологических» мотивов приема алкоголя и включает в себя:

1) традиционные – употребление алкоголя в рамках культурных традиций;

2) субмиссивные – отражают выраженную тенденцию к подчинению и зависимости от мнения окружающих;

3) псевдокультурные – стремление человека приспособить свой личный опыт к «алкогольным ценностям» социальной микросреды, в которой он функционирует.

Вторая триада состоит из личностных, персонально значимых мотивов, актуализирующих различные психологические эффекты изменения психического состояния посредством алкоголя:

1) гедонистические – стремление повысить настроение, получить удовольствие в широком смысле этого слова;

2) атарактические – стремление смягчить или устранить явления эмоционального дискомфорта, тревожности, сниженного настроения;

3) мотивы стимуляции или гиперактивации поведения – стремление выйти из состояния психологической «пустоты» или усилить эффективность поведения.

Третья триада образует собственно патологическую мотивацию потребления алкоголя, фактор болезненного влечения, поэтому в нашем исследовании вопросы данной триады не использовались.

Методика 2. «Шкала эффективности рекламы пива», разработанная нами на основе пятиранговой шкалы психологической эффективности рекламы, позволяет определить отношение потребителя к рекламе и эффективность ее воздействия на потребителя [6, с. 213–214]. При составлении утверждений также были использованы:

– шкала «Профиль реакции зрителя» Шлингера, предназначенная для измерения аффективных реакций зрителей на рекламные объявления;

– шкала измерения информационного и трансформационного содержания рекламы Путо-Уэллса, предназначенная для анализа содержания рекламы [4, с. 150–156].

В качестве оценки достоверности различий величин использовался математико-статистический критерий Стьюдента, для статистического вывода учитывались значения, превышающие 5 % уровень значимости. Также нами были проанализированы показатели, существующие на уровне статистической тенденции, ( $p < 0,10$ ), что позволило нам определить направление дальнейших исследований.

Исследование было проведено в феврале 2005 г. в средней общеобразовательной школе г. Братска и охватило 76 учащихся 9–11 классов (от 14 до 17 лет): 40 девушек, 36 юношей.

Проведенное нами исследование показало, что:

1. Наиболее выраженными мотивами приобщения к алкоголю у испытуемых являются: традиционные (42,9 %), псевдокультурные (35,7 %), гедонистические (30,9 %).

2. По отношению к телевизионной рекламе пива испытуемые делятся на две группы – «равнодушные» к рекламе (50,2 %) и «избавляющиеся» от нее (49,8 %).

3. Реклама пива у испытуемых не вызывает особого интереса (37,3 %). Несмотря на это, после просмотра рекламы пива у 23,2 % испытуемых возникает желание приобрести пиво и у 18,8 % – употребить пиво.

4. Сравнительный анализ с использованием t-критерия Стьюдента показал, что между «равнодушными» к рекламе и «избавляющимися» от нее в мотивах приобщения к алкоголю существуют как сходства, так и различия.

4.1. По традиционным и псевдокультурным мотивам приобщения к алкоголю статистически достоверные различия отсутствуют – это указывает на то, что они выражены в группах испытуемых одинаково.

4.2. Выявленные различия указывают на преобладание у группы «равнодушных» к рекламе субмиссивных и гедонистических мотивов приобщения к алкоголю на статистически значимом уровне.

По шкале «Субмиссивные мотивы»: в 9-м классе  $t = 2,33$  ( $p < 0,05$ ); в 10-м классе  $t = 2,127$  ( $p < 0,05$ ); в 11-м классе  $t = 2,23$  ( $p < 0,05$ ) – различия достоверны на статистически значимом уровне, ( $p < 0,05$ ). Таким образом, по данной шкале во всех классах показатели в группе «равнодушных» к рекламе статистически достоверно выше, чем в группе «избавляющихся» от нее, ( $p < 0,05$ ).

По шкале «Гедонистические мотивы»: в 9-м классе  $t = 2,111$  ( $p < 0,05$ ); в 10-м классе  $t = 2,221$  ( $p < 0,05$ ); в 11-м классе  $t = 2,109$  ( $p < 0,05$ ). Таким образом, по данной шкале во всех классах показатели в группе «равнодушных» к рекламе статистически достоверно выше, чем в группе «избавляющихся» от нее, ( $p < 0,05$ ).

4.3. У «избавляющихся» от рекламы существует тенденция к наибольшей выраженности атарактических мотивов и мотивов гиперактивации поведения.

По шкалам «Атарактические мотивы» и «Мотивы гиперактивации поведения» в 9-м классе между группами «равнодушных» к рекламе и «избавляющихся» от нее статистически достоверные различия не обнаружены. В 10–11-х классах: по данным шкалам между группами испытуемых выявлены различия на уровне статистической тенденции, ( $p < 0,10$ ): в группе «избавляющихся» от рекламы показатели выше, чем в группе «равнодушных» к ней.

На основании показателей, полученных по данным шкалам, можно сделать предположение, что у «избавляющихся» от рекламы в процессе взросления существует тенденция к увеличению мотивов гиперактивации поведения и атарактических мотивов потребления алкоголя.

Таким образом, проведенное исследование показало, что наиболее выраженные мотивы приобщения к алкоголю (традиционные и псевдокультурные) на этапе становления личности формируются под воздействием существующих в обществе традиций алкогольной субкультуры. Обнаруженные различия в мотивах приобщения к алкоголю в группах испытуемых с разным отношением к ТВ-рекламе пива доказывают наличие связи между мотивами приобщения к алкоголю и отношением к ТВ-рекламе.

Кроме того, результаты исследования дают основание полагать, что само отношение к телевизионной рекламе пива может быть обусловлено мотивами приобщения к алкоголю. Стремление избавиться от просмотра рекламы у части испытуемых («избавляющихся» от рекламы) может выступать в качестве психологической защиты, так как у них существует тенденция к выраженности таких групп психологических мотивов приобщения к алкоголю, которые являются наиболее проблемными, с точки зрения, формирования алкогольной зависимости. Данное предположение требует более глубокого изучения проблемы и может выступать в качестве одной из задач наших дальнейших исследований.

#### Литература

1. Завьялов, В. Ю. Абсолютный потребитель [Электронный ресурс] / В. Ю. Завьялов // <http://psy.piter.com/library/>.
2. Завьялов, В. Ю. Психологические аспекты формирования алкогольной зависимости [Текст] / В. Ю. Завьялов. – Новосибирск : Наука, 1988. – 198 с.
3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – Спб. : Питер, 2000. – 512 с.
4. Кутлалиев, А. Эффективность рекламы [Текст] / А. Кутлалиев, А. Попов. – М. : Эксмо, 2005. – 416 с.
5. Леонтьев, Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени [Электронное издание] / Д. А. Леонтьев // <http://www.follow.ru/article/344>.
6. Мокшанцев, Р. И. Психология рекламы [Текст] / Р. И. Мокшанцев : учеб. пособие. – М. : ИНФРА-М, 2005. – 230 с.
7. Романова, О. Л. Социально-психологические механизмы усвоения детьми алкогольной традиции [Текст] / О. Л. Романова, Т. И. Петракова // Вопросы психологии. – 1992. – № 5. – С. 22–25.

## **ВЛИЯНИЕ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ НА РАЗВИТИЕ Я-КОНЦЕПЦИИ ПОДРОСТКА**

**ТАБАКОВА И. А., МУРАВЬЕВА О. Н.**

*г. Братск, Братский филиал Иркутского государственного университета*

Молодежь – это наше будущее. Но не всегда мы, родители и учителя, находим общий язык с молодым поколением. У подростков своя культура, своя мода, свой язык общения, порой недоступные для понимания взрослого человека. Мы не чужие друг другу. Нам необходимо понимать, принимать и мирно взаимодействовать с нашими детьми. А для этого просто необходимо донести научные психологические знания родителям подростков, педагогам старших классов и профессиональных учебных заведений, на что и будет направлена данная работа.

Подростковый возраст, занимающий важное место в общем ходе онтогенетического развития, представляет собой фазу перехода от детства к взрослости. Именно поэтому в психологии и поведении подростка, с одной стороны, еще представлены черты ребенка, а с другой – уже «назревают» черты взрослого человека. Иными словами, подростковый возраст трактуется как сложный и противоречивый этап в становлении личности, сопровождаемый качественными и количественными изменениями в психосексуальной, интеллектуальной и социальной областях [5, с. 27].

Наиболее важным отличительным признаком подросткового периода являются фундаментальные изменения в сфере его самосознания, которые имеют кардинальное значение для всего последующего развития и становления подростка как личности. Именно в этот период, согласно мнению одного из крупнейших отечественных психологов Б. Г. Ананьева, сознание, пройдя через многие объекты отношений, само становится объектом самосознания и, завершая структуру характера, обеспечивает его целостность, способствует образованию и стабилизации личности.

В подростковом возрасте у молодых людей активно формируется самосознание, вырабатывается собственная независимая система эталонов самооценивания и самоотношения, все более развиваются способности проникновения в свой собственный мир. В этом возрасте подросток начинает осознавать свою особенность и неповторимость, в его сознании происходит переориентация с внешних оценок (преиму-

щественно родительских) на внутренние. Таким образом, постепенно у подростка формируется своя Я-концепция, которая способствует дальнейшему, осознанному или неосознанному, построению поведения молодого человека [4, с. 110].

В Я-концепцию подростка самоопределение входит как единая смысловая система обобщенных представлений о мире и о самом себе, формирующая внутренние позиции взрослого человека. Эти внутренние позиции складываются из того, как подросток на основе своего предыдущего опыта, своих возможностей, своих ранее возникших потребностей относится к тому, какое положение он занимает в жизни в настоящее время и какое положение он хочет занимать.

Таким образом, эта внутренняя позиция, составляющая новообразование Я-концепции подростка, обуславливает его отношение к действительности, окружающим, самому себе и моделирует его будущее место в обществе в виде жизненного плана или жизненной программы [4, с. 122].

Я-концепция представляет собой совокупность представлений человека о самом себе и включает убеждения, оценки и тенденции поведения. В силу этого ее можно рассматривать как свойственный каждому человеку набор установок, направленных на самого себя. Я-концепция образует важный компонент самосознания человека, она соучаствует в процессах саморегуляции и самоорганизации личности, поскольку определяет интерпретацию опыта и служит источником ожиданий человека.

Как научное понятие, Я-концепция вошла в обиход специальной литературы сравнительно недавно. Может быть, поэтому как в отечественной, так и в зарубежной литературе нет единой его трактовки; ближе всего по смыслу к нему находится самосознание. Но Я-концепция – понятие менее нейтральное, включающее в себя оценочный аспект самосознания. Это динамическая система представления человека о самом себе, в которую входит как собственно осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов.

Я-концепция возникает у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и в то же время поддержанное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение. Оно накладывает неизгладимый отпечаток на все жизненные проявления человека – с самого детства до глубокой старости. Первоначальная зависимость Я-концепции от внешних влияний бес-

спорна, но в дальнейшем она играет самостоятельную роль в жизни каждого человека.

Рут Стренг выделила четыре основных аспекта Я. Во-первых, существует общая, основная Я-концепция, т.е. представление подростка о собственной личности и «восприятие своих способностей, а также статуса и ролей во внешнем мире».

Во-вторых, существуют индивидуальные временные или переходные Я-концепции, которые зависят от настроения, ситуации, прошлых или текущих переживаний. Недавно полученная на экзамене плохая оценка может создать у подростка временное ощущение собственной глупости; критическое замечание родителей может спровоцировать снижение на какой-то срок самооценки.

В-третьих, существует социальное Я подростка: его представления о том, что о нем думают другие люди. Эти представления в свою очередь влияют на мысли юного человека о себе. Если у него создается впечатление, что другие считают его глупым или неприемлемым в обществе, то он склонен думать о себе так же негативно. Представление о том, как его воспринимают другие, окрашивает и взгляды подростка на самого себя. Взаимоотношение с другими людьми, близкие отношения, участие в каких-либо группах, сотрудничество и соперничество влияет на формирование идентичности. Она развивается в процессе социальных взаимодействий, включающих в себя как преемственность и единство Я, так и идентификацию с объектами, находящимися за пределами Я.

Составной частью Я-концепции является чувство социального статуса, т.е. текущее или будущее положение в социальной системе в представлении индивида. Например, подросток из группы с низким социоэкономическим статусом, который не считает себя принадлежащим к ней, а относит себя к более высокому социоэкономическому классу, формирует новую идентичность на основе своих более высоких устремлений.

В-четвертых, существует «идеальное Я», т.е. то, каким подросток хотел бы стать. Эти представления могут быть реалистическими, заниженными или завышенными. Заниженное «идеальное Я» препятствует достижениям; завышенный образ «идеального Я» может привести к фрустрации и снижению самооценки. Реалистические Я-концепции способствуют приятию самого себя, психическому здоровью и достижению реалистичных целей.

В начале периода полового созревания большинство подростков начинают проводить тщательную оценку самих себя, сравнивая свои внешние данные, физическое развитие, двигательные навыки, интел-



лектуальные способности и социальные умения с аналогичными качествами своих сверстников и идеальных героев. Эта критическая самооценка обычно сопровождается периодом застенчивости, когда подросток чрезвычайно уязвим и легко смущается. Поэтому подростки очень озабочены тем, чтобы как-то примерить воспринимаемое собственное Я с «идеальным Я». В старшем подростковом возрасте им, как правило, удается разобраться в себе, определить, что они могут делать с максимальной эффективностью, и соединить свои цели с «идеальным Я» [5, с. 353–355].

Во второй половине XX века исследователи углубили понимание роли среды в развитии подростка: «каковы веки, таковы и человеки». Так, Э. Эриксон, считавший подростковый возраст самым важным и наиболее трудным периодом человеческой жизни, подчеркивал, что психологическая напряженность, которая сопутствует формированию целостности личности, зависит не только от физиологического созревания, личной биографии, но и от духовной атмосферы общества, в котором человек живет, от внутренней противоречивости общественной идеологии.

В концепции Д. Б. Эльконина учебная деятельность производит «поворот» от направленности на мир к направленности на самого себя. Л. И. Божович писала: «В течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и к самому себе, и развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие, в конечном счете, к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь» [9, с. 56].

В отрочестве формируется стремление быть и считаться взрослым. Это стремление является одной из форм проявления самосознания подростка. Чувство взрослости у подростка – специфическое новообразование самосознания, стержневая особенность личности, ее структурный центр. Это чувство выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе, людям и миру, определяет специфическое направление и содержание его социальной активности, систему новых стремлений и аффективных реакций. Специфическая социальная активность проявляется в большей восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых.

В этом возрасте возникают мотивы учения, связанные с осознанием жизненной перспективы, своего места в будущем, профессиональных намерений, идеала. Подросток жадно усваивает житейский опыт значимых людей, что дает ему возможность ориентироваться в обыденной жизни. В этом возрасте окончательно формируется интел-

лектуальный аппарат, что делает возможным осмысленное конструирование своего собственного мировоззрения, индивидуальной системы ценностей Я-концепции. Образ Я в это время нестабилен, менее позитивен по сравнению с младшим школьным возрастом, пик этих изменений приходится примерно на 12–13 лет [2, с. 216].

Большинство исследователей указывают на ведущую роль системы межличностных отношений в формировании Я-концепции и чувства идентичности. Действительно, в подростковом возрасте расширяются социальные связи субъекта, межличностные отношения становятся более интенсивными, дифференцированными, особенно значимыми становятся отношения со сверстниками, с референтной группой. Общеизвестны такие особенности подростков, как обостренная потребность в понимании, формирование альтернативных систем ценностей и поведенческих стереотипов по сравнению с родителями; определяющую роль в складывании интегральной самооценки играет межличностное сравнение [8, с 19–26].

Особую значимость приобретает изучение подросткового возраста из-за остропротекающего перехода от детства к взрослости, где выпукло переплетаются противоречивые тенденции социального развития. С одной стороны, для этого сложного периода показательны негативные проявления, дисгармоничность в строении личности, свертывание прежде установившейся системы интересов ребенка, протестующий характер его поведения по отношению к взрослым. С другой стороны, подростковый возраст отличается и массой положительных факторов: возрастает самостоятельность ребенка, более многообразными и содержательными становятся все отношения с другими детьми и взрослыми, значительно расширяется и существенно изменяется сфера его деятельности, развивается ответственное отношение к себе и другим людям.

Главное, данный период отличается выходом ребенка на качественно новую социальную позицию, в которой реально формируется его сознательное отношение к себе как к члену общества [6, с. 22–27].

Важную роль в формировании Я-концепции подростка играют учебные заведения, которые он посещает. Работа педагога призвана создать благоприятные условия для решения насущных проблем взрослеющего ребенка, также необходимо психологически грамотно ввести подростка в курс разных типов профессиональной деятельности и обеспечить оптимальные условия для профессионального развития личности.

Главная задача педагога – научить ребенка учиться и помочь ему стать успешным взрослым. Преподавателям профессиональных и

общеобразовательных учреждений необходимо вовремя перестроиться на новый уровень контакта с взрослеющим ребенком, больше доверять ему, уважать его мнение и интересы. Так, поступив в профессионально-технический колледж, подросток уже чувствует себя взрослым, и здесь к нему относятся как к взрослому. У подростков появляется стремление занять иную, более самостоятельную, более «взрослую» позицию в жизни. И сама атмосфера колледжа создает подходящие условия для формирования адекватной Я-концепции подростка, удовлетворяя его возросшим запросам.

Целью данного психологического исследования является изучение влияния профессионально-технического колледжа (ПТК) на Я-концепцию подростков.

В нашем исследовании мы попытались определить различия в Я-концепции современного подростка и влияние среды на ее формирование. Исследование проводилось в Профессионально-техническом колледже (ПТК) № 54 и на базе средней школы № 24 г. Братска. Всего в исследовании приняли участие 40 подростков, среди которых 20 человек (5 девочек и 15 мальчиков) – учащиеся первого курса ПТК; другие 20 человек (11 девочек и 9 мальчиков) – учащиеся средней школы 10 класса. Средний возраст подростков – 15–16 лет.

Экспериментальное исследование состояло из четырех этапов. На первом подготовительном этапе (сентябрь 2005 г.) проводился анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме «Я-концепция подростка», подбор тестов, соответствующих данной теме, отдельный экземпляр для каждого учащегося.

На втором этапе (октябрь 2005 г.) проводилось тестирование учащихся в группе ПТК и школьном классе.

На третьем этапе (апрель 2006 г.) проводилось повторное тестирование тех же учащихся.

На четвертом заключительном этапе (апрель – май 2006 г.) был проведен количественный, качественный анализ и обобщение результатов по итогам проведения экспериментального и исследования.

Для доказательства различия между показателями студентов ПТК и учащихся школы мы применяли метод Стьюдента. Т-критерий Стьюдента позволяет прямо оценить различие в средних величинах полученных в двух выборках. Был проведен сравнительный анализ показателей в ПТК (октябрь – апрель), в школе (октябрь – апрель), между ПТК и школой (октябрь), между ПТК и школой (апрель).

В данном исследовании мы использовали следующие методики:

Методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерса и Р. Даймонда).

Методика диагностики структуры учебной мотивации школьника (студента).

Методика диагностики перцептивно-интерактивной компетентности (модифицированный вариант Н. П. Фетискина) [7].

По итогам исследовательской работы можно сделать следующие выводы. Картина нашего исследования дает хорошие показатели как в одной, так и в другой группе испытуемых. Примем во внимание тот факт, что студенты Профессионально-технического колледжа еще недавно были учащимися школы.

Обращаем внимание на то, что показатели эмоциональной комфортности в группе ПТК выше показателей школьной группы, так как в ПТК другой уровень отношений между педагогом и студентом. И тот факт, что группа ПТК находится в стадии адаптации к новым социальным условиям, и эти условия располагают группу к эмоциональному комфорту. За счет этого процесс адаптации в группе ПТК проходит успешно, и к концу года показатели значительно возросли, что, в общем, дает хорошие результаты «самовосприятия», «саморазвития» и «познавательных мотивов».

На основе проведенного исследования показатели школьников во временном промежутке с октября 2005 г. по апрель 2006 г. также улучшаются. Заметим еще раз, что школьники остались в привычной для себя социальной обстановке, и поэтому уровень адаптации почти не меняется с октября по апрель.

По результатам нашего исследования студенты ПТК опережают школьников по следующим шкалам:

1. «Эмоциональная комфортность» – этот показатель улучшается за счет иного отношения к студентам, за счет принятия их взрослости в ПТК.

2. «Саморазвитие», «познавательные мотивы», «позиция студента» – характеризует студента ПТК как личность, открытую знаниям и стремящуюся к самоактуализации.

3. «Социальная активность» – позволяет получить студентам ПТК опыт эффективного взаимодействия с окружающими.

4. «Самовосприятие» – от того, как подросток воспринимает себя, зависит его самооценка и самоуважение, а самоуважение – это «условия выживания души», компонента человеческого существования, предающая ему чувство собственного достоинства. Самооценка растет в процессе взаимодействия с людьми, когда «Я» оказывается для кого-то значимым. Атмосфера ПТК благоприятно влияет на подростков и повышает уровень их самовосприятия.

Все эти показатели вливаются в структуру Я-концепции подростка и имеют кардинальное значение для его последующего развития и становления как личности.

Наше исследование подтверждает актуальность и важность формирования адекватной Я-концепции подростков. Родители и педагоги должны строить свои взаимоотношения исходя из развивающегося чувства взрослости подростка. Если учитывают его возросшие возможности, относятся к нему с уважением и доверием, помогают преодолевать трудности, то тем самым создаются благоприятные условия для психического развития подростка.

На основании результатов нашего исследования были сформированы рекомендации педагогам и родителям:

Подросток взрослеет, и вместе с ним растут его жизненные потребности и требования к внешнему миру. Осознание личностной ценности у подростков определяется, прежде всего, теми ценностями, которые демонстрируют родители в отношениях со своими детьми. Когда родителям удается найти наиболее гармоничный характер отношений в пространстве между гиперопекой и гипопекой и они правильно оценивают себя, свои возможности, то у подростков создается наиболее позитивная ситуация для развития самосознания и постижения истинных ценностей. Если же гармония не достигается, то проявляются и усиливаются защитные реакции и некоторые из них вскоре становятся спонтанным способом реагирования на реальность.

Можно с уверенностью утверждать, что доброжелательное и компетентное сопровождение ребенка взрослыми, демонстрирующими гармоничные взаимоотношения с собой и миром, обеспечит подростку полноценную самоактуализацию, а обществу – личность, ведущую за собой в культурном и социальном прогрессе.

Такая поддержка взрослых (иногда специалистов-психологов) должна стать неотъемлемой частью воспитания и обучения современных подростков. Форма предоставления помощи может быть ситуационно вариабильной, в том числе и в виде приобретающих популярность в настоящее время групповых психологических тренингов личностного роста, которые проводятся школьными психологами или в центрах психологической помощи.

Педагоги и родители большой акцент в воспитании делают на получение подростком предметных знаний, меньше внимания уделяется его возрастающим потребностям к взрослой жизни. Часто эти потребности раздражают взрослых, их отношения с взрослеющим ребенком могут перейти в конфликт.

Деспотическое управление со стороны взрослого, базирующееся на произволе и желании взрослого показать свою власть, дети отвергают. Такие действия со стороны взрослого нередко вызывают у подростков решительный протест, а если этот протест не имеет положительного результата, то и состояние депрессии.

Многие исследователи подтверждают, что неудовлетворительная успеваемость ребенка, незаинтересованность его в учебе, низкая мотивация, плохое поведение во многом обусловлены отрицательным отношением к себе и его заниженной самооценкой и отсутствием самоуважения.

Самоуважение называют «условием выживания души». Оно является компонентой человеческого существования, предающей ему чувство собственного достоинства. Самооценка растет в процессе взаимодействия с людьми, когда «Я» оказывается для кого-то значимым, за счет мелких достижений, похвал и успехов.

Особенно благоприятные возможности для межличностного общения детей и взрослых создает их совместный труд. Участие в труде вместе со взрослыми формирует у подростка чувство ответственности. Доверие взрослого весьма импонирует подростку, так как в этом случае удовлетворяется его потребность быть и казаться взрослым. Подросток обычно очень старается оправдать оказанное ему доверие.

В целом, подростки положительно относятся к руководству их деятельностью со стороны взрослых, если это руководство основано на равноправном уважительном отношении или на разумной опеке.

Педагогам и родителям необходимо вовремя перестроиться на новый уровень отношений – уровень достойный взрослого человека. Подросток стремится занять более взрослую позицию в жизни. В этот переходный момент от детства к взрослости от нас взрослых требуется терпение, любовь, поддержка и благословение своему взрослеющему ребенку.

#### Литература

1. Игумнов, С. А. Психотерапия детей и подростков [Текст] / С. А. Игумнов. – Минск, 2005. – 288 с.
2. Кон, И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание [Текст] / И. С. Кон. – М., 1984. – 312 с.
3. Петровский, А. В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / А. В. Петровский. – М., 1973. – 368 с.
4. Реан, А. А. Психология подростка [Текст] / А. А. Реан. – СПб., 2003. – 480 с.

5. Рёгуш, Л. А. Психология современного подростка [Текст] / Л. А. Рёгуш. – СПб., 2005. – 400 с.
6. Фельдштейн, Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте [Текст] / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 21–27.
7. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. Н. Мануйлов. – М., 2002. – 490 с.
8. Шильштейн, Е. С. Особенности презентации Я в подростковом возрасте [Текст] / Е. С. Шильштейн // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 24–28.
9. Эльконин, Д. Б. Основные этапы психического развития [Текст] / Д. Б. Эльконин, А. Коссановки. – М., 1978. – 486 с.
10. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон. – М., 1996. – 280 с.

## **ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЕ В ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ**

***БАРАНОВА Е. Н.***

*г. Уфа, Уфимский торгово-экономический колледж*

Главной целью в подготовке специалистов для отрасли торговли, в последнее время динамично развивающейся, является формирование у студентов системы знаний и овладение ими навыками целостной профессиональной деятельности. Встает вопрос – как обеспечить такую подготовку? Одним из ответов на поставленный вопрос является качественное изменение в технологии обучения. Использование современных технологий обучения и их внедрение в практику позволяет реализовывать такие приоритеты, как доступность, качество, эффективность образования, предусмотренные Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г., Программой развития среднего профессионального образования.

Примером такой технологии является использование в преподавании товароведения синтетических логико-смысловых многомерных моделей представления знаний и умений, названных «семантическими фракталами» (В. Э. Штейнберг).

Фракталами называются множества, обладающие свойством масштабной инвариантности – одинаковостью в любом сколь угодно мелком масштабе. Семантические фракталы в качестве логико-смысловых моделей представления знаний облегчают деятельность

педагога благодаря координации внешнего и внутреннего планов познавательной деятельности, координации первой и второй сигнальных систем человека, правого и левого полушарий головного мозга.

Логико-смысловая модель позволяет одновременно увидеть всю тему целиком и каждый её элемент в отдельности, на ней легко показать сравнительную характеристику изучаемых объектов, явлений, найти сходства и различия между ними, установить причинно-следственные связи, выявить основную проблему и найти её решение.

Основными параметрами технологии является проникающий, гибкий уровень и характер применения; сциентистская философская основа; технологический, поисковый, стратегический, системный, диагностический методологические подходы; технократический, обучающий, плюс воспитательный характер содержания. По направлению модернизации: эффективность и организация управления. Перечислим целевые ориентации данной технологии:

- представление материала в целом, в единстве его структуры;
- повышение технологической компетентности;
- логическое обобщение учебного материала;
- снятие противоречия между возрастающими требованиями к эффективности технологий обучения и недостаточным уровнем оснащенности преподавателя и студента дидактическими инструментами;
- обновление содержания и технологий обучения при изучении товароведения потребительских товаров и ряда других специальных дисциплин;
- представление результатов деятельности в инновационной форме, обеспечивающей возможность осваивать и переносить опыт;
- освоение нового – многомерного – способа мыслительных действий во внешнем и внутреннем планах с помощью логико-смысловых моделей.

Логико-смысловая модель (ЛСМ) знаний представляет собой радиально-концентрический, координатно-матричный каркас; смысловой компонент знания имеют ключевые слова, размещенные на логическом каркасе и образующие семантически связанную систему (В. Э. Штейнберг).

ЛСМ имеет четкую структуру и логически удобную форму представляемых знаний. «Каркасный» характер ЛСМ позволяет фиксировать наиболее важные, узловые моменты изучаемой темы. При конструировании ЛСМ (рис. 1) в центр помещается объект конструирования, например название темы: «КТ» (кондитерские товары), затем определяется набор координат, т.е. круг изучаемых вопросов по данной теме: К1 «Клас» (классификация), К2 «Сах» (сахаристые), К3



«Мучн» (мучные), К4 «Сси» (Сырье сахаристых изделий) и т.д. Далее определяется набор опорных узлов – «смысловых гранул» для каждой координаты соответственно путем логического выявления главных элементов содержания, которые ранжируются и расставляются на координатах. Так, на координате К1 «Клас» приводится классификация кондитерских изделий.



Рис.1 - Логико-смысловая модель "Кондитерские товары"

Итак, конструирование логико-смысловых моделей включает следующие процедуры:

- в центр будущей системы координат (условный фокус внимания) помещается объект конструирования (раздел материала, тема, проблемная ситуация, задача и т.п.);

- определяется набор координат (круг вопросов) по проектируемой теме, в которые могут входить такие смысловые группы, как цели и задачи изучения, объект и предмет, способы изучения, самостоятельные или творческие задания, по отдельным вопросам темы, контрольные тесты;

– определяется набор опорных узлов – «смысловых гранул» для каждой координаты путём логического или экспертного выявления узловых, главных элементов содержания, ключевых факторов для решаемой проблемы;

– опорные узлы ранжируются и расставляются на координатах;

– информационные фрагменты переформулируются для каждого опорного узла ключевыми словами или аббревиатурой.

Использование ЛСМ при изучении материала позволяет корректировать структуру знаний, т.е. добавлять недостающие сведения или удалять избыточную информацию, благодаря чему активизируется мышление, высвобождаются его ресурсы для оперирования дополнительными объемами информации, а также ведения поиска. Один из главных критериев продуктивности использования ЛСМ – развитие познавательной активности и самостоятельности обучаемых. Каковы условия развития познавательной активности и самостоятельности обучаемых в данном случае? Их мы видим во включении обучаемых в самостоятельную поисковую мыслительную деятельность и в обязательном развитии мыслительных способностей: умении анализировать, сравнивать, сопоставлять, делать выводы, отстаивать свою позицию.

Применение логико-смысловых моделей, как инструмент дидактической многомерной технологии, позволяет обогатить учебный материал инструментами учебной деятельности; инициировать самообучение и развитие креативно-технологического мышления; актуализировать воспитательный потенциал учебного предмета посредством переживания научного знания художественно-эстетическим способом и оценивания его прикладной, нравственной и иной значимости; развивать такие качества мышления преподавателя и студента, как многомерность, произвольность, аутодиалогичность за счёт включения логико-смысловых моделей представления знаний в технологию обучения, благодаря чему активизируется мышление, высвобождаются его ресурсы для оперирования дополнительными объемами информации, ведения поиска и т.п.; повышать орудийность деятельности путем программирования операций анализа и синтеза, а также опоры внешнего и внутреннего планов на учебные и технологические модели, необходимые при проектировании и моделировании знаний, экспликации и визуализации проблемных ситуаций, поиске их решений.

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РОЛЬ КУРСА «КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ» В ПРОФЕССИО- НАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ**

***БОРИСОВА Т. Ф.***

*г. Норильск, Заполярный филиал Ленинградского государственного  
университета им. А. С. Пушкина*

В настоящее время процесс модернизации российского образования вышел на уровень одного из приоритетных национальных проектов. Главной задачей российской образовательной политики, четко сформулированной в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, является обеспечение качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Разработка инновационного содержания и адекватных ему технологий профессионального становления является важным компонентом по обеспечению качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

Учебный курс «Концепции современного естествознания» занимает особое место в структуре государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования студентов-гуманитариев, поскольку его освоение предполагает не только ознакомление с дополнительным для гуманитариев компонентом единой культуры – естествознанием, но прежде всего – формирование целостного, интегративного взгляда на окружающий мир. Рациональный естественнонаучный метод в настоящее время все более активно проникает в гуманитарную сферу, оказывает формирующее воздействие на общественное сознание и приобретает все более универсальный язык, адекватный философии, поэтому освоение методологии естествознания становится важнейшим компонентом формирования профессиональных качеств будущих специалистов этой сферы. Явно проявляющаяся сегодня тенденция к синтезу двух противостоящих культур отвечает потребности общества в целостном мировосприятии и подчеркивает актуальность курса «Концепции современного естествознания».

Проблемы, связанные с процессами гуманизации в российском обществе и гуманитаризации в образовании, не могут быть решены без использования методологических основ естественнона-

учного образования, поскольку именно в сфере естественнонаучного знания лежат те закономерности и фундаментальные законы природы, составляющие основу и смысл всякого научного знания. В связи с этим естественнонаучное знание приобретает особую роль в процессе профессионального образования специалистов социально-гуманитарной сферы, способных к глобальному мышлению, имеющих представления о целостной современной научной картине мира. Можно отметить несколько причин, которыми определяется необходимость ознакомления студентов с концептуальным фундаментом современного естествознания.

Во-первых, в настоящее время человечество вплотную подошло к глобальным проблемам, связанным с ростом техногенной цивилизации, сущность которых заключается в том, что влияние человека на окружающий мир в масштабах планеты настолько возросло, что перестало быть «малым». Чисто потребительское отношение к природе уже ведет к необратимым глобальным изменениям и даже к катастрофам, предвестником которых можно считать трагедию 25 декабря 2004 г., произошедшую в Юго-Восточной Азии, к пониманию причин которой предстоит идти совместно представителям естественнонаучной и гуманитарной культуры. Решение возникающих перед человечеством глобальных проблем возможно только при объединении усилий наук, занимающихся изучением природы с науками, занимающимися изучением общества и человека. Роль естественных наук при этом является доминирующей, поскольку они накопили достаточные знания о природных процессах, происходящих на планете, и приобрели наиболее отточенную методологию, умение моделировать сложные явления и получать решения, обладающие большой достоверностью и предсказуемостью. В связи с этим возрастает роль междисциплинарных связей как при изучении предметов естественнонаучного цикла, так и при изучении общественных, гуманитарных и специальных дисциплин. Учитывая, что для любых систем, в том числе и для систем управления, характерной является иерархичность, будущим специалистам-гуманитариям необходимо иметь представление о процессах самоорганизации в природе, об иерархии физических, химических, биологических, психических и социальных процессов.

Во-вторых, в связи с демократическими переменами в нашем обществе изменилась взаимоотношение науки с другими компонентами культуры – с искусством, моралью и религией. Происходит осознание многомерности культуры, в которой наука отвечает на вопрос, истинно или ложно то или иное мнение, суждение, объяснение факта или явления, при этом наука не должна давать право-

вую, эстетическую или нравственную оценку. Религия, являясь одним из компонентов культуры, имеет дело с вопросами морали, регламентирует поведение человека. В конце XX в. религия устами Папы Римского Иоанна Павла II провозгласила тезис: «Противоречий между религией и наукой нет» и не пытается выносить какие-либо суждения по конкретным законам природы. Вместе с тем прекращены попытки использовать естественные науки для жесткой атеистической пропаганды. Наука может утверждать, что над облаками нет объективно наблюдаемых ангелов и утверждать, что миф о создании ныне существующей Вселенной за шесть дней нельзя понимать дословно, но она, в принципе, не отрицает существование объективно не наблюдаемого высшего разума или бога, сотворившего мир, поскольку изучает лишь объективно наблюдаемые явления и рассматривает гипотезы, следствия которых можно проверить объективным наблюдением. Специалистам гуманитарной сферы, которым предстоит работать с различными социальными группами так или иначе придется сталкиваться с вопросами взаимоотношения религии и науки, в силу чего им необходимо иметь представление о месте и роли науки в культуре общества.

Подчеркивая методологическую роль естественнонаучного знания, следует отметить, что его взаимосвязь с другими компонентами культуры строится на основе аксиологической многомерности духовной культуры, которая сложилась не сразу. На ранних исторических этапах отражение внешнего мира в сознании человека было цельным, нерасчлененным, синкретичным. Вследствие этого отдельные компоненты культуры (религия, искусство, наука и другие) не были отделены друг от друга. В процессе развития такой синкретической культуры происходит формирование сакрального «ядра», представляющего собой религиозное мировоззрение, пронизывающее и полностью подчиняющее себе все проявления человеческой жизни, в том числе и процессы накопления и использования знаний. На первом этапе происходит накопление и систематизация опытных фактов, затем – построение гипотезы, объясняющей эти факты и дающей какие-то предсказания, которые проверяются постановкой эксперимента или проведением дополнительного наблюдения. Именно с началом признания опыта как основы науки связано начало развития современного естествознания.

Закрепление самостоятельного статуса науки произошло в XVI–XVII вв. и связано с деятельностью целой плеяды великих ученых, в научных исследованиях которых центральное место начинают занимать методологии, основанные на опытном установлении отношений между фактами и дальнейшем их обобщении индуктивными методами

(Ф. Бэкон). Исходным пунктом формирующейся классической науки стала гелиоцентрическая система мира (Н. Коперник). Фундаментальное переосмысление проблемы движения позволило Принципу относительности Галилея, принцип инерции и другие понятия непосредственно вошли в механику И. Ньютона, с которой и началось классическое естествознание.

Естествознание конца XX в. характеризуется рядом специфических открытий, которые позволяют говорить об уже начавшемся повороте к новому этапу его развития, последствия которого угрожают человечеству (ядерная, экологическая катастрофа, клонирование человека, деградация культуры и человеческой психики и др.), и требуется научно обоснованная реакция общества на возможные негативные последствия новых научных открытий в области естествознания.

Для этого наука должна перейти к изучению больших и очень сложных систем, какими являются человек, биосфера, общество и т.п. Основными методами исследования таких систем становятся синтетические методы, концентрирующие внимание на специфических особенностях поведения сложных саморазвивающихся структур, пронизанных многочисленными нелинейными обратными связями между подсистемами. Развитие системного подхода и его применение к сложноструктурированным объектам привело к созданию нового направления в естествознании – синергетики, в основе которой лежат работы бельгийского ученого русского происхождения И. Р. Пригожина.

Особенность современного естествознания состоит в том, что изменяется его роль как науки в целом. «Планетарные» возможности человека таковы, что процесс познания природы уже нельзя считать актом «стороннего, бесстрастного» наблюдения за чем-то внешним по отношению к наблюдателю и встает вопрос о «цене» знания, которая не должна быть столь «высокой», чтобы полученное знание привело человечество к гибели.

Таким образом, сближение гуманитарных и естественных наук становится исторически обусловленным. Именно это имеется в виду, когда говорят о переходе к единой культуре, что неосуществимо без осмысления естествознания и его методологии, рассматриваемой в рамках курса «Концепции современного естествознания».

## **АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДОЛОГИИ И ПРАКТИКИ В ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИННОВАЦИОННОГО НАПРАВЛЕНИЯ – АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА**

***ВАКУЛИНА Т. А.***

*г. Волгоград, Волгоградская академия физической культуры*

Профессиональное обучение специалистов, в том числе и специалистов сравнительно нового направления – адаптивной физической культуры (АФК), должно представлять собой стройную систему знаний, объединенную целевой идеей, воплощаемой путем решения конкретных задач. В самом понятии и определении физической культуры заложена идея улучшения здоровья путем использования физических упражнений, тренировок. Однако оздоровление, достигаемое различными средствами, в том числе средствами физической культуры, будет наиболее эффективным при комплексной оценке и учете всех условий жизни и возможностей адаптации индивидуума или определенной группы людей.

Одним из ведущих принципов в методологии обучения специалистов АФК является как принцип адаптации физических упражнений к возможностям человека с изменениями в здоровье, так и расширения адаптации организма человека к физическим упражнениям, а также тренировкам и соревнованиям, организуемым специально для людей с ограниченными возможностями.

Важнейшим целевым аспектом занятий АФК является достижение наилучшего физического, душевного и социального благополучия занимающихся. Такое понимание сути АФК предполагает обучение будущих специалистов АФК системному подходу к изучению здоровья, включая адаптационные возможности организма и социально-гигиенические условия жизни с выделением среди них наиболее значимых для здоровья как положительных факторов, так и факторов риска.

Основой методологии в подготовке специалистов АФК может стать алгоритм проведения социально-гигиенического мониторинга, включающий следующие аспекты:

- сбор информации о состоянии здоровья и социально-гигиенических условиях жизни;
- выявление наиболее критических изменений в здоровье;
- составление рабочей гипотезы о причинно-следственных связях между состоянием здоровья и факторами среды;

– выделение факторов риска для здоровья, включая оценку состояния адаптации, психоэмоционального напряжения, утомления и др.;

– разработка целевой программы занятий АФК, включающей гигиенические и психолого-педагогические аспекты оздоровления;

– оценка эффективности проводимых мероприятий по принципу обратной связи.

Следует еще раз обратить внимание на то обстоятельство, что АФК предполагает физкультурную работу с людьми, имеющими такие изменения в здоровье, которые не поддаются полному излечению или коррекции и существенно ограничивают физические возможности человека. Такое состояние здоровья оказывает неблагоприятное влияние на эмоциональную окраску жизни, снижает самооценку и социальную активность человека. Занятия доступными (адаптированными) физическими упражнениями, участие в спортивно-соревновательном процессе позволяют людям с ограниченными возможностями производить показательную демонстрацию достижений в развитии не только физических, но и многих других личностных качеств, повышать активность жизненной позиции и личностную самооценку, тем самым способствовать социальной адаптации людей с изменениями в здоровье, инвалидов. В тех случаях, когда невозможно полное излечение болезни, инвалидности, усилия медиков направляются не только на лечение, но и уделяется особое внимание повышению качества жизни человека (КЖ). Путем правильной организации занятий специалист АФК может положительно влиять на такие критерии здоровья, как 1) индивидуальная приспособляемость человека к типичной для него физической и общественной (социальной) среде; 2) сохранность нормального самочувствия.

Следовательно, разработка индивидуальных или коллективных программ занятий АФК должна быть нацелена на улучшение адаптации, оздоровление, повышение самооценки и удовлетворенности своей жизнью у занимающихся АФК.

Идея обучения специалистов АФК принципам и алгоритмам улучшения качества жизни может стать одной из инновационных идей в подготовке специалистов АФК, поскольку именно самочувствие является тонким показателем, точно отражающим степень душевного и социального благополучия человека. Термином «качество жизни» в настоящее время обозначают степень удовлетворенности человека самим собой и своей жизнью. Это понятие все шире применяется в исследованиях с целью индивидуального подхода и учета мнения человека в его личной оценке проводимых мероприятий, оценке соб-



ственного благополучия. Имеются методики оценки КЖ, которые вполне правомерно использовать в обучении специалистов АФК. Использование методик оценки КЖ в обучении специалистов АФК обосновывается еще и тем, что указанный анкетно-опросный метод изучения обратной связи не требует специального оборудования, предоставляет достаточно емкую информацию, позволяющую выявлять те стороны жизни и свойства личности, на коррекцию которых необходимо обращать особое внимание. Так, использование методики субъективной оценки КЖ SF-36 в лечебно-реабилитационной практике позволяет проследить динамику самочувствия, эмоционального состояния, ролевой активности, изменений психического и физического компонента здоровья, душевного и физического благополучия.

Относительно оценки процессов физиологической адаптации имеются многочисленные физиологические и медицинские методы и методики, воспользоваться которыми специалисты АФК могут при наличии возможности обращения в специализированные медицинские центры и лаборатории. О степени социальной адаптации позволяют судить многие методики психологического тестирования.

Таким образом, использование принципов методологии социально-гигиенического мониторинга, показателей качества жизни может стать инновациями, модернизирующими профессиональное образование специалистов адаптивной физической культуры, особенно в аспектах организации улучшения процессов оздоровления и адаптации людей с изменениями в здоровье средствами АФК.

## **ДЕСТРУКЦИЯ КОГНИТИВНОЙ ФУНКЦИИ СОЗНАНИЯ**

***ГРОШЕВ И. Л.***

*г. Тюмень, Тюменский юридический институт МВД России*

***ГРОШЕВА И. А.***

*г. Тюмень, Тюменский государственный институт  
мировой экономики, управления и права*

Сознание современного человека формируется различными институтами и сферами социальной практики. Очевидно, что информативность процесса воспитания начинающего жизнь человека имеет исключительную роль в деформации его первоначального мировоззрения. Учитывая динамику общественного развития, стратегические задачи социальной политики государства, следует предположить

дальнейшее «информационное насилие» в формировании познавательных способностей индивида.

Основными негативными аспектами «осовременивания» населения Российской Федерации мы считаем:

- отсутствие информационной грамотности как результат длительной изоляции от эволюционных процессов зарубежных стран;

- трансляцию информации преимущественно в «готовом к употреблению» виде. Ток-шоу по острым социальным проблемам направлены не на представление фактов «для размышления», а лишь на интерполяцию предьявленного мнения к личности конкретного политического деятеля (политического сообщества) либо представителя государственной структуры;

- «машинизацию мышления» путем привлечения молодежи к компьютерным играм, задающим технократический логический язык восприятия виртуального, но, в конечном счете, и реального мира.

Какие деструкции в итоге наблюдаются у обучаемых высшей школы:

- пассивность в поиске и отборе релевантной информации;

- недостаточные способности к интерпретации имеющейся информации;

- быстрый отказ от разработки приемлемого варианта решения проблемы в случае первого неудачного опыта;

- неумение фильтровать, сортировать и кодировать для запоминания информацию;

- инфантилизм в практической реализации полученных знаний и отсутствие мотивации к самостоятельному изучению смежных областей знаний;

- заниженная оценка как получаемой, так и выдаваемой информации, неспособность ее использования для синтеза новых знаний;

- стремление получить сиюминутный результат, т.е. последний информационный материал более значим, а источник – ценен. Вследствие этого наблюдается все большее ориентирование на собственный личный опыт, стандартизация, унификация и сужение набора приемов поведения.

Однако при различной скорости адаптации молодежи к новому информационному обществу она является в большей степени адекватна образу «информационного уникама». Сложнее этот процесс протекает в средней и старшей возрастной группе. В контексте заявленной темы нас интересует та группа, что самым непосредственным образом влияет на деструкцию когнитивной функции сознания моло-

дежи – руководителей учебных заведений.

Опрос ста директоров и учителей в Санкт-Петербурге в 2005 г., которым было предложено ответить на вопросы школьных экзаменационных билетов, продемонстрировал следующий результат:

1) никто не ответил полностью или частично на все вопросы (в среднем 40–50 %);

2) без ответа остались теоремы о непрерывности рациональных и дробно-рациональных функций, области их применения, правила вычисления первообразных, аллотропия неорганических веществ, гетерозис, полиплоидия и т.д. [2].

Вероятно, что результативность подобного вида опроса среди ректоров высших учебных заведений оказалась бы еще ниже (учитывая специфичность изучаемых студентами дисциплин). Впрочем данная ситуация не должна шокировать или обескураживать наивного читателя. Спектр обязанностей вышеназванных респондентов зачастую лишь отчасти касается образования в его «чистом виде». Доминантной функцией руководителей учебных заведений в условиях «информационного бума» является следование системообразующим концепциям в образовательном процессе.

Рассмотрим, пожалуй, наиболее рельефно проявляющиеся деструкции в специализированном учебном заведении МВД России. Именно там, происходит совмещение трех самостоятельных явлений: 1) образование как процесс и результат; 2) служебная деятельность; 3) воспитание как переменного, так и постоянного состава.

В практике кадрового менеджмента силовых структур до сих пор присутствует бюрократический принцип, следуя которому на ответственные, стратегически важные посты назначаются не адекватные этим функциям люди. Самым опасным в этом процессе является убогость мышления и трусливость к новациям первых лиц учебных заведений. Это обуславливает наличие и возрастание таких тенденций, как:

– перенос акцента с образовательного процесса в сторону служебной деятельности;

– подавление креативности и новаций подчиненных в любом их проявлении;

– «выдавливание» профессиональных педагогов и замещение их наскоро подготовленными преподавателями – выпускниками этого же вуза;

– дистанцирование руководства от подчиненных, внедрение кастовости (преследуя принцип «разделяй и властвуй»), насаждение аморальных принципов в системе взаимоотношений;

- деформация сознания курсантов в сторону аморальной прагматики;
- злоупотребление служебным положением, правонарушения и др.

Ситуация в целом усугубляется ужесточением администрирования (детальная норматизация деятельности преподавателя), вследствие чего ухудшается моральный климат в коллективах, повышается текучесть кадров, снижается уровень качества подготовки молодых специалистов.

Для выявления предпосылок профессиональной деформации необходимо:

1. Определить критерии-показатели, характеризующие ситуацию по следующим параметрам:

а) структурная сложность объекта исследования (количество анализируемых индикаторов и их корреляция);

б) мобильность параметра (отсутствие/присутствие «ускорения» в динамике показателя);

в) информативная насыщенность;

г) символичность значения показателя для описания объекта.

2. Оценить и назначить эффективную систему сбора исходных данных, закладывая элементы самотестирования и самокорректировки.

3. Отбор исполнителей, их профессиональная подготовка и обеспечение необходимыми техническими и финансовыми ресурсами. Здесь необходимо придерживаться следующих принципиальных положений:

а) исполнители – лица, не заинтересованные в конкретном конечном результате и не имеющие возможности своими ошибками в работе оказать существенное влияние на качество эмпирического материала;

б) само исследование проводится широкомасштабно в кратчайшие сроки всеми исполнителями одновременно;

в) анализ полученных данных осуществляется группой аналитиков-экспертов независимо друг от друга с последующим групповым обсуждением;

г) по завершению каждого этапа исследований формируются предложения по совершенствованию процедуры сбора, обработки и использования информации.

4. Привлекать к участию в исследовательских группах независимых сторонних специалистов, не имеющих прямые или косвенные связи с руководством того или иного учебного заведения. Целесооб-

разно назначать экспертную группу, используя метод случайной выборки.

Цель реализации подобного проекта состоит в создании системообразующих компонентов, поддерживающих установленный уровень качества подготовки молодых специалистов в высших учебных заведениях. Однако в практическом русле достигается более масштабная цель – изменение самой парадигмы когнитивной деятельности сознания индивида, что позволит утверждать о переходе общественного сознания на новый уровень своего развития.

В контексте заявленной темы дополнительным критерием в оценке уровня жизни населения (напомним, что компонентами уровня жизни по определению ООН (1961 г.) являются: здоровье, потребление продуктов питания, образование, занятость и условия труда, жилищные условия, социальное обеспечение, одежда, отдых и свободное время, права человека [1]) необходимо признать получение объективной и непредвзятой информации. В условиях Российской Федерации реализация названного критерия оптимальна по следующим направлениям: 1) повышение информационной культуры населения; 2) создание в информационном поле зон эмпирической базы данных (только факты, без анализа, без комментариев); 3) доступность информации для любого гражданина.

#### Литература

1. Платонов, О. А. Концепция качества жизни: теория и практика [Текст] / О. А. Платонов // Труд за рубежом. – 1991. – № 3.

2. Чижов, М. Реформа против образования [Текст] / М. Чижов // Аргументы и факты – 2005. – № 41.

## ИННОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

***ЖЕРНОСЕК В. В.***

*г. Братск, Братский государственный университет*

Современные концепции потребностей человека и общества изучаются целым рядом наук: философией, социологией, культурологией, педагогикой, психологией, физиологией и др.

Действующий Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» и принятая «Национальная доктрина» рассматривают физическую культуру и спорт как одно из средств эффективного решения социально-экономических задач общества, профилактики заболеваний, укрепления здоровья, поддержки высокой

умственной и физической работоспособности молодёжи, воспитания патриотизма, подготовки молодёжи к защите Родины, развития и укрепления дружбы между народами.

Современные рыночные отношения содействуют формированию нового типа человека, способного активно использовать заложенные в нём от природы физические качества. Понятие «новый человек» совпадает с понятием «всесторонне развитая личность», так как основными требованиями современного общества к личности являются: всестороннее развитие индивидуальных задатков, склонностей и дарований во всех видах деятельности, которые необходимы молодому специалисту, освоение каждым индивидом достижений наук и культуры, научное мировоззрение, гармоничное развитие духовных и физических черт личности, духовной и физической красоты.

Известно, что уровень социальной активности студенческой молодёжи определяется степенью её готовности к проявлению социальной деятельности и уровнем значимости мотивов этой деятельности, в том числе и в сфере физической культуры. Он обусловлен также степенью осознания личностью общественной необходимости той или иной формы деятельности. Достаточно чётко это проявляется в условиях гуманизации образования в области физической культуры. В системе вузовского образования это означает выдвижение личности студента в качестве главной ценности педагогического бытия, а не только его телесно функциональной сферы. Сюда входит его внутренний мир (эмоции, отношения, ценностные ориентации и др.) и мир внешний (предметная среда, деятельность).

Физическая культура в вузах нефизкультурного профиля выступает активным преобразователем личности, утверждая её лучшие качества, обогащая её идейное, интеллектуальное, нравственное, эстетические начала. Различные аспекты физического совершенствования молодёжи, как необходимой стороны её гармонического развития, выражают степень сознательного и целенаправленного воздействия общества на систему её физических и духовных потенций.

Целенаправленное физкультурное воспитание студентов в вузах нефизкультурного профиля позволяет осуществлять развитие личности студента в соответствии с требованиями современной культуры общества, так как в данной сфере социально необходимой деятельности не только решаются задачи телесного развития и физической подготовки молодого человека, но и выполняются заказы общества в сферах образования, экономики, науки, воспитания и в других сферах духовной жизни общества.

Бесспорно, материально-техническая база, т.е. условия внешней среды для занятия спортом, – важная часть спортивной подготовки студентов. В закрытых помещениях для занятия спортом должны соблюдаться требования к красоте и привлекательности обстановки: продуманная краска стен и пола, яркие цвета снарядов, тренажёров, скамеек.

Современное развитие спорта способствует открытию новых эффективных средств воздействия на тело человека, на его физические качества и двигательные способности.

Большинство средств спортивной подготовки студентов может быть усилено с помощью музыки. Современная аппаратура позволяет широко и с успехом применять музыку в работе с ними. Она оказывает мощные и разнообразные воздействия на психологическую сферу человека, значительно влияет на проявление его функциональных возможностей. Лёгкая, ритмичная музыка положительно влияет на работоспособность, на быстроту движений и выносливость, восстановительные процессы, повышает жизнедеятельность организма.

Громкость музыки не должна превышать уровень нормальной слышимости. Восприятие музыки связано с индивидуальными особенностями студентов.

Приобщение к музыке студентов может помочь их духовному росту, повышению восприимчивости к тончайшим двигательным координациям, их ритму и художественной выразительности. Общий эффект повышенного настроения, эмоциональной приподнятости, позволяющих успешнее выполнять любую работу, конечно же создаётся музыкой оптимистичной, бодрой, с чётким ритмом (марши, польки и т.д.).

Для развития двигательных качеств может оказывать большую помощь специально подобранная музыка. Эмоциональный подъём, стремление удержаться в требуемом ритме и выполнить соответствующие движения в рамках музыкальной фразы заставляют студентов делать их интенсивнее, с увеличенной амплитудой, с большой повторностью.

Экзотической инновацией в профессиональном образовании может явиться использование принципов ароматерапии в физических занятиях со студентами. Ароматерапия известна с глубокой древности. Воскурение душистых смол и масел, благоухание эссенций и других веществ использовалось в самых различных целях. Например, ладан и мирра широко применялись с целью успокоения нервной системы и пробуждения внутренних сил.

Современная ароматерапия широко использует эфирные масла сандалового дерева, жасмина, розмарина, можжевельника и др. Считают, что свежий воздух с добавлением аромата лимонной эссенции поднимает настроение, тонизирует и укрепляет человека. А вот ромашка поможет расслаблению, снижает напряжение.

Восприятие даже малой дозы соответствующего пахучего вещества может улучшить настроение, повысить работоспособность студента. Соответствующие пахучие вещества могут быть использованы в физкультурных занятиях в следующих направлениях: для повышения бодрости и настроения или для снятия чрезмерной возбуждённости после занятий физкультурой, уменьшения усталости после занятий, настраивание на рабочий лад на других парах (запах эфирных масел: лаванды, герани, корицы, гвоздики, эвкалипта). Важно иметь в виду, что часто люди по-разному воспринимают запах одного и того же вещества. На некоторых людей запахи, которые должны расслаблять, действуют тонизирующе.

Применение инноваций при проведении занятий по физической культуре создаёт определённое настроение у студентов, влияет на желание заниматься и работоспособность. Грамотное их использование позволит добиваться нужного эффекта в образовательном процессе в целом.

## **ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАПРАВЛЕНИЕ В ОРГАНИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

***КАЗАКБАЕВА Р. В.***

*г. Кумертау, Кумертауский педагогический колледж*

Современное состояние системы образования требует профессиональной активности, понимания педагогическими коллективами собственного места и значимости в образовательном пространстве. При этом образовательное пространство рассматривается как существующее в социуме место, где субъективно задаются множества отношений и связей, осуществляются разные виды деятельности. Сегодня необходим переход на качественно новую ступень организации педагогического процесса. В связи с этим в последние годы все чаще заявляет о себе область инновационной деятельности.



Инновация в различных словарях чаще представлена как обновление, перемена или комплекс мероприятий, направленных на реализацию нововведений. Под инновационной деятельностью понимается процесс освоения новшества, его использования и распространения. Нововведения в образовательном процессе в большей степени направлены на обновление содержания образования и введение новых методик, технологий, методов, форм, приемов, педагогических средств. Согласно классификации М. М. Поташника этот тип нововведений определяется как модульные.

Интеграция сегодня может рассматриваться как один из факторов оптимизации инновационных процессов внутри образовательного учреждения.

Система профессионального образования по-прежнему остается предметной, и нам приходится сталкиваться с недостаточным использованием межпредметных связей. Следствием этого являются недостаточно целостные знания и представления будущих специалистов, что, в свою очередь, оказывает влияние на качество его будущей профессиональной деятельности.

Такая постановка проблемы определила одно из направлений работы педагогического коллектива: оптимальное использование возможностей интеграции содержания учебных дисциплин в единстве образовательных, развивающих и воспитывающих функций обучения, а также связь теории и производственной практики.

Опыт межпредметной интеграции, накопленный внутри образовательного учреждения, нашел свое отражение в следующих компонентах структуры содержания профессионального образования и отдельных предметов: а) в системе знаний; б) в системе умений; в) в системе отношений, формируемых учебным познанием.

Теория интегральной индивидуальности человека представлена в психологии В. С. Мерлином как вариант целостного познания человека («Очерки интегрального исследования индивидуальности»). В дальнейшем проблема поднималась в работах В. В. Белоуса, А. И. Щebetенко, Ю. Г. Волкова, В. С. Поликарпова, А. Вяткина, М. Щукина.

Если рассматривать интеграцию как объединение, соединение разрозненных элементов в единое целое, в качественно новое образование, которое дает новый результат, новое системное и целостное образование, то профессиональное образование должно быть направлено на формирование интегративного мышления. Постановка перед студентами интегрированных задач в значительной степени активизирует познавательную деятельность.

Тщательное планирование форм интегрированных занятий избавляет от элемента случайности в проведении интегрированных уроков, позволяет четко определить их роль и место в системе уроков, помогает планомерно вести работу по подготовке к интегрированному уроку.

Цель интегрированного урока – достичь целостного представления об изучаемом (явлении, событии, процессе, которые отражаются в теме, разделе программы и т.п.). Если стоит цель сформировать целостные пропедевтические знания, то интегрированный урок проводится как вводный в тему или раздел. Если урок проводится в конце изучения раздела, то он проводится как обобщающий. Возможно сочетание того и другого подходов одновременно, т.е. вначале дать вводно-обзорный урок, а в конце изучения темы или раздела – урок обобщения знаний по пройденному материалу. На наш взгляд, последний вариант является наиболее приемлемым, так как он наиболее полно соответствует логике познавательного процесса: от общего к частному, от частного к общему. Но здесь сталкиваемся с трудностями, связанными с планированием. Не всегда изучаемые темы в рамках различных дисциплин совпадают по календарным срокам.

Анализ педагогической практики показывает, что в настоящее время интегрированные уроки используются, в основном, как обобщающие. Это обусловлено тем, что учебный материал, как правило, изучается индуктивным методом, т.е. линейно-поступательно, шаг за шагом от частного к общему. В этом случае целостное представление об изучаемом у учащихся должно сформироваться в конце изучения материала на обобщающем уроке.

Стремление педагога выдержать внешнюю форму интегрированного урока может привести к следующим проблемам:

- перегруженности материала урока, излишней детализации и отсутствию целостности подаваемого материала;
- переутомлению студентов вследствие перегруженности информацией, отсюда к потере внимания на уроке;
- отсутствию взаимопонимания и взаимосогласованности действий преподавателей в ходе урока. Наиболее удачный вариант – это когда преподаватели совместно планируют предстоящие уроки.

Интегрированный урок требует хорошего анализа, без этого не может быть развития и совершенствования профессиональной компетентности преподавателя. Необходимо учесть все достоинства и недостатки проведенной формы. Желание занижить или умолчать недостатки, а также завесить его положительные стороны оказывает вред-

ное влияние на развитие педагогического мастерства педагога, ведет к снижению качества уроков.

Таким образом, процесс подготовки и проведения интегрированного урока представляет собой структурированную систему, состоящую из следующих элементов-этапов: подготовительного, исполнительского, рефлексивного, тесно взаимосвязанных между собой.

На первый взгляд, создается впечатление, что проблем с планированием интегрированных уроков нет. Однако анализ показывает, что существующие программы имеют слабые межпредметные связи, что не способствует интеграции знаний. Огромное количество дидактических единиц в содержании предметов дублируется. Каждый предмет имеет свою логику построения содержания учебного материала, отличную от других предметов. Поэтому в настоящее время осуществить интеграцию предметов крайне трудно без нарушения логики программы.

В практике на сегодняшний день апробированы внутрипредметная, межпредметная и межцикловая интеграция в структуре учебного и воспитательного процесса. Но данное направление работы показало, что проблема интеграции требует дальнейшего совершенствования и расширения.

## **РОЛЬ КООРДИНАЦИОННЫХ СОВЕТОВ ПО ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ СИСТЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

*ПЕРШИН И. А.*

*г. Сыктывкар, Сыктывкарский педагогический колледж № 2*

Основные задачи патриотического воспитания в нашей стране в последние годы решались в ходе реализации государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы».

Главной целью этой программы было создание и развитие системы патриотического воспитания в нашей стране.

В настоящее время такая система в своей основе сложилась. Созданы такие структуры и в субъектах Федерации, в том числе в Республике Коми и его муниципальных образованиях: городах и районах.

Большая работа по реализации этой программы велась и в образовательных учреждениях Российской Федерации: в ДОУ, общеобразовательных школах, системе НПО, СПО, ВПО.

Наша работа посвящается деятельности координационного совета по гражданско-патриотическому воспитанию студентов в государственном образовательном учреждении среднего профессионального образования Сыктывкарский педколледж № 2 (далее ГОУ СПО СПК № 2). Координационный совет учебного заведения создан 2 февраля 2002 г. и является частью общей модели управления патриотическим воспитанием в колледже. Анализируя его работу за 2002–2005 гг. мы не акцентируем внимание на других составляющих управленческой модели, так как они являются предметом дополнительного исследования.

В этот совет вошли классные руководители, преподаватели ПЦК общекультурного блока, частных методик, руководители общественных организаций, заведующие кабинетами, представители военно-спортивного и ветеранского движения.

В своей работе координационный совет по патриотическому воспитанию (КСПВ) руководствовался Конституцией РФ, Конституцией РК, Федеральными законами: «Об образовании», «О воинской обязанности и военной службе», «О днях воинской славы (Победных днях) России», «Об увековечении памяти погибших при защите Отечества»; государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы»; рекомендациями координационного совета по патриотическому воспитанию молодежи МО и ВШ Республики Коми.

Цель деятельности КСПВ – содействие всем структурным подразделениям ГОУ СПО СПК № 2 в обеспечении выполнения государственной программы «Патриотическое воспитание граждан РФ в 2001–2005 годы». Для реализации этой цели КСПВ решал следующие задачи:

- разработка «Программы по патриотическому воспитанию студентов ГОУ СПО СПК № 2 на 2001–2005 годы»;
- создание системы по патриотическому воспитанию студентов через реализацию «программы»;
- координация деятельности педагогического, общественных и творческих коллективов по реализации «Программы» и «Плана основных мероприятий по патриотическому воспитанию студентов на 2001–2005 годы»;
- изучение, обобщение, распространение передового опыта по патриотическому воспитанию студентов;

– участие в разработке Положений по конкурсам с патриотической направленностью среди студентов и преподавателей;

– зарождение новых форм и технологий по патриотическому воспитанию на примере малой Родины, истории учебного заведения и его преподавателей. В юбилейном 2005 году в рамках «60-летию Победы – 60 добрых патриотических дел» прошел общеколледжский конкурс на лучшую учебную группу «Победе наш трудовой студенческий салют!». В конкурсе приняли участие все 23 учебные группы, 520 студентов. Победители конкурса «Великой Победе наш трудовой студенческий салют!» получили дипломы, благодарственные грамоты, ценные подарки, именные стипендии. Авторы проекта: Л. Б. Минина, В. П. Шитц, И. А. Першин;

– социальное партнерство по патриотическому воспитанию с городскими и республиканскими учреждениями и общественными организациями, воинскими коллективами, учреждениями культуры.

24 апреля 2002 г. координационный совет СПК № 2 представил на рассмотрение педагогического совета колледжа разработанные «Программу» и «План основных мероприятий по патриотическому воспитанию студентов на 2001–2005 годы». На педсовете состоялся заинтересованный разговор по вопросам организации гражданско-патриотического воспитания студентов, были приняты к практической реализации оба документа. В решении педсовета записано «патриотическое воспитание в учебном заведении должно быть плановым, системным, постоянным и одним из приоритетных направлений в области воспитательной деятельности».

Одновременно было высказано предостережение, что «недооценка патриотизма как важнейшей составляющей общественного сознания приводит к ослаблению социально-экономических, духовных и культурных основ развития общества и государства». Поэтому педсовет рекомендовал всем преподавателям, участникам учебно-воспитательного процесса активного участия в реализации задач патриотического воспитания со студентами; нацелил педагогический коллектив на создание системы патриотического воспитания в учебном заведении.

В мае 2005 г. по итогам Всероссийского конкурса по патриотическому воспитанию студентов ссузов Российской Федерации Сыктывкарский педколледж № 2 был награжден Дипломом III степени в номинации «Опыт работы по патриотическому воспитанию студентов среднего профессионального образования России». Эта награда есть отражение положительной деятельности всего педагогического коллектива по патриотическому воспитанию будущих специалистов, пат

риотов России. Этот успех – результат эффективного функционирования управленческой модели по патриотическому воспитанию студентов в колледже, всех ее составляющих, в том числе и координационного совета.

Успешно решены задачи патриотического воспитания в приоритетных направлениях:

- патриотическое просвещение студентов через изучение правовой и государственной системы, символики России и Республики Коми;

- жизни и деятельности выдающихся личностей, историко-культурного и военно-патриотического наследия нашей Родины;

- деятельность студентов в кружках, секциях, клубах, которые объединены в Ассоциацию «Вместе». Сегодня в педколледже работает 27 клубов и творческих объединений, в которых занимаются более 300 студентов;

- участие студентов, педагогов в научно-исследовательской, поисковой и творческой работе патриотической направленности.

- организация и проведение научно-практических конференций, общественно-политических чтений, от межколледжских до межрегиональных; фестивалей и конкурсов «Ступени мастерства», «Созвездие талантов», «Служу России», «Ради жизни на земле», «Песенный салют»;

- привлечение студентов и учителей в мероприятия по гражданской обороне и предупреждению чрезвычайных ситуаций природного, техногенного, экологического и социально-политического характера. В учебном заведении успешно прошли показательные комплексные объектовые учения для слушателей Сыктывкарских курсов по ГО и ЧС, Республиканского учебно-методического центра № 180 по делам ГО и ЧС Республики Коми. Учебное заведение получило высокую оценку комиссии МЧС России.

Многогранная работа педагогического коллектива по патриотическому воспитанию студентов отмечена наградами всех уровней: от муниципальных до федеральных. Научно-методическая лаборатория национальных проблем дошкольного образования, Школа будущего первоклассника – стали лауреатами Государственной премии Правительства Республики Коми. Такими же наградами отмечены преподаватели З. В. Остапова, к.п.н., О. И. Рочева, к.п.н., А. И. Жакова, Отличник просвещения Российской Федерации, И. В. Доронина-Блинникова, член Союза композиторов Российской Федерации. Сам педагогический коллектив и учебное заведение являются победителями смотра-конкурса учебных заведений СПО Республики Коми.

Сегодня педагогический коллектив, уверовав в приоритетность гражданско-патриотического воспитания, работает над совершенствованием путей, средств, форм и методов этой работы и руководствуется в этой работе новой государственной программой «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2006–2010 годы».

## **ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

***СЕДАКОВА В. И., МЕРЗЛЯК Д. П.***

*г. Сургут, Сургутский государственный педагогический университет*

Современные требования к выпускнику определяют общие тенденции современного развития общества: переход к информационному обществу, ускорение темпов развития общества, динамичное развитие экономики, рост конкуренции, потребность в повышении профессиональной квалификации специалистов, росте их профессиональной мобильности – все это обуславливает подготовку современно образованных, нравственных, предприимчивых специалистов, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способных к сотрудничеству.

Проблемный анализ степени подготовленности студентов педагогических вузов к практической деятельности выявил противоречия в организации теоретического и практического образования в вузе. Так, практическая подготовка специалистов базируется в настоящее время на ЗУНовом, а не на компетентностном подходе, что снижает профессиональную мобильность и конкурентоспособность специалистов; нет четкой практической направленности теоретического обучения, что противоречит требованиям подготовки современного специалиста. Выявленные противоречия могут быть сняты при использовании компетентностного подхода к формированию модели специалиста, так как данный подход способствует ориентации образовательного процесса на развитие студента как субъекта профессиональной деятельности, стремящегося к самоопределению и саморазвитию.

Профессиональная компетентность предусматривает методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также оценивать результаты своей деятельности.

Методология компетентностного подхода предусматривает приобретение студентами опыта управления профессиональной дея-

тельностью как необходимого условия развития основополагающих профессиональных компетенций будущего учителя.

Компетентный, деятельностный, личностно-ориентированный подходы в процессе преподавания предусматривают освоение новых информационных технологий. Необходимо максимально облегчить процесс обучения в вузе, сделать его приятным, познакомить с использованием современных средств обучения, дать возможность использования их в профессиональной деятельности.

Подготовка будущих учителей в педагогическом университете предполагает знакомство с современными образовательными технологиями, подразумевающее информационно-компьютерную грамотность, которая является важной частью профессиональных знаний и умений учителя.

Стремительный прогресс информатизации образовательных учреждений на основе современных компьютеров предполагает использование электронного учебника как одного из прогрессивных средств обучения. С одной стороны, студент педагогического вуза, владея навыками подготовки и использования электронного учебника, в процессе самостоятельной деятельности сможет успешно осваивать учебную дисциплину, а с другой стороны – сможет аналогичное пособие подготовить в школе, что позволит на качественно более высоком уровне обучать учащихся, а также будет способствовать развитию навыков самостоятельного контроля степени освоения того или иного предмета.

Учитывая загруженность преподавателя и то, что, согласно Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (ГОС ВПО), на самостоятельное изучение теоретического и практического материала отводится 60 % от общей трудоемкости, необходимо студентов своевременно обеспечить методическими пособиями, рекомендациями и т.д. для успешного усвоения учебной дисциплины. Не секрет, что методическое оснащение библиотечного фонда вуза оставляет желать лучшего.

Электронный учебник создан, чтобы решить задачу быстрого и эффективного обучения студентов. По определению электронный учебник (ЭУ) – основное учебное электронное издание (УЭИ), созданное на высоком научном и методическом уровне, полностью соответствующее федеральной составляющей дисциплины Государственного образовательного стандарта специальностей и направлений, определяемой дидактическими единицами стандарта и программой. Электронные учебники в зависимости от целей обучения могут быть различных типов, например, предметно-ориентированные электрон-



ные учебники, для изучения отдельных предметов, электронные автоматизированные системы развития способностей и т.д.

Нами создается и проходит апробацию электронный учебник по изучению методики математики в педагогическом университете. При разработке электронного учебника вначале необходимо определиться со структурой, под которой понимается строение, порядок следования учебного материала.

В любом учебнике (электронном и печатном) выделяются две основные части: содержательная и процессуальная. В электронном учебнике к ним добавляются еще две части: управляющая и диагностическая [1]. Содержательная часть учебника включает следующие компоненты: познавательный, демонстрационный; процессуальная часть включает компоненты: моделирующий, контрольный, закрепляющий.

Познавательный компонент направлен на передачу знаний обучаемому (текстовая информация). Демонстрационный компонент поддерживает и раскрывает содержательный; моделирующий позволяет моделировать изучаемые явления, процессы. Контрольно-закрепляющий компонент определяет степень усвоения изучаемого материала.

Управляющая часть представляет собой программную оболочку электронного учебника, способную обеспечить взаимосвязь между его частями и компонентами. Диагностическая часть хранит статистическую информацию о работе с конкретными программами.

Представим некоторые структурные элементы электронного учебника по теории и методике обучения математике, которые отражают все дидактические единицы дисциплины согласно ГОС ВПО специальности «Математика» и «Информатика»:

- Предмет методики преподавания математики.
- Цели и содержание обучения математике.
- Принципы и методы обучения математике.
- Формы мышления в процессе обучения математике.
- Формы обучения математике.
- Задачи как средство обучения математике.
- Дифференцированное обучение математике и т.д.

Каждый раздел такого электронного курса по теории и методике обучения математике состоит из следующих компонентов: а) познавательный материал (лекционный курс) по разделам дисциплины; б) задания, тесты для закрепления и контроля усвоения знаний; в) терминологический словарь, справочник по математике; г) исторические

сведения об ученых-математиках, о доказательстве теорем, свойств и т.д.

Все разделы курса и их компоненты взаимосвязаны, находятся в общей программной оболочке. Каждый компонент в указанных разделах доступен для пользования из любого другого компонента.

В качестве электронного носителя нами выбран лазерный компакт-диск (CD).

Использование электронного учебника в образовательном процессе способствует формированию навыков самостоятельного освоения знаний, дает возможность студентам дать качественную характеристику степени освоения учебной дисциплины.

#### Литература

1. Сапрыкина, Г. А. [Электронный ресурс] Saprykina@mail.ru.
2. Соловьева, Л. Ф. Компьютерные технологии для учителя [Текст] / Л. Ф. Соловьева. – СПб. : БХВ-Петербург, 2004. – 160 с.

## **ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В КЛАССЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

***СТЕФАНЕНКО С. Б.***

*г. Самара, Самарский социально-педагогический колледж*

Любая профессия требует от человека целого комплекса определенных качеств и знаний. Учителю музыки как руководителю музыкальной жизни школы приходится быть организатором, педагогом-музыкантом, психологом. Выполнение этих функций требует разносторонней подготовки, в основе которой лежит широкое профессиональное образование, включающее комплексное рассмотрение учебного, творческого и воспитательного процессов, их организацию в неразрывном единстве. Успешность творческого и воспитательного процессов зависит от уровня общей подготовки учителя музыки, а также от умения преломлять методические знания в своей музыкально-педагогической работе. Творческий облик будущего педагога-музыканта в значительной степени формируется на занятиях музыкально-теоретических дисциплин. В процессе обучения систематизируются музыкально-теоретические знания, приобретаются необходи-

мые умения и навыки, развивается самостоятельность музыкального мышления, осваиваются механизмы исследовательской деятельности. Активизация процесса обучения может осуществляться на основе различных эффективных приемов, а также инновационных подходов к подготовке специалиста-профессионала.

В целях повышения качества подготовки специалиста в процессе учебы внедряются различные формы и методы обучения, средства активизации познавательной и практической деятельности. Вводятся следующие нетрадиционные творческие задания, раскрепощающие студента и вырабатывающие самостоятельность мышления:

- гармонизация детских и русских народных песен в трехстрочной записи в виде мелодии с аккомпанементом;
- сочинение мелодий и пьес в разных жанрах и формах бытовой музыки в курсе гармонии и элементарной теории музыки (ЭТМ);
- подбор аккомпанемента с фактурно-фигуративной обработкой аккордов к песенной мелодии в курсе сольфеджио;
- гармонизация мелодий на фортепиано и в нотной записи по указанной эстрадной цифровке (современному буквенно-цифровому обозначению аккордов);
- пение гармонических последовательностей в курсе сольфеджио с использованием тембро-жанрового варьирования (имитация инструментов симфонического оркестра вокально-хоровыми средствами) с последующей импровизацией мелодии на заданную гармоническую схему с разной жанровой основой.

В промежуточной аттестации (проверочные и контрольные работы, срезы, зачеты, экзамены) наряду с традиционными внедряются новые виды контроля. Одним из видов контрольной проверки является гармонизация русской народной песни в трехстрочной записи в виде мелодии с аккомпанементом, с фактурно-фигуративной обработкой аккордов, с указанием двух видов цифровки: классической и эстрадной. Задания имеют разные уровни сложности.

Запись на трех строчках позволяет студенту избежать многих неудобных видов голосоведения (например, скачков), которые обычно вводятся в заданиях хоральной фактуры. В условиях трехстрочной записи студенты могут добиться большей свободы в выборе гармонических и других музыкально-выразительных средств. Важным моментом является выработка навыков фактурного изложения гармонии, основанной чаще всего на использовании различных типов фигураций: гармонической, ритмической, мелодической, смешанной.

Развитие навыков фактурного изложения гармонии продолжается в цикле других творческих работ, в частности сочинения музыки.

При сочинении мелодий к заданной гармонической схеме предлагаются различные модели метроритма разных жанров бытовой музыки: марша, вальса, польки, мазурки, тарантеллы, болеро. Первоначально студенты проигрывают гармоническую последовательность в хоральной, а затем в свободной фактуре, осваивая тем самым основной метроритмический рисунок бытовых танцев и марша. Им предоставляется полная свобода в выборе жанра и формы (периода, простой двух- и трехчастной), других выразительных средств. Подобные виды работ способствуют овладению формообразующими средствами гармонии, формируют осознание выразительной стороны музыки.

Эффективным средством активизации профессиональной подготовки студентов, их личностно-творческого развития являются предметные декады, на которых, помимо различных видов деятельности студентов и преподавателей, представляются открытые уроки.

Цель одного из открытых занятий – концерта-урока по гармонии на тему «Отклонение и модуляция в тональности первой степени родства», проведенного автором, – показать практическую значимость предмета, доказать выступлениями студентов, что гармония не сугубо академическая дисциплина, но и творческая. Поэтому урок представлял собой концерт, на котором студенты II–IV курсов сыграли свои сочинения. В качестве жанровой основы были взяты ритмы марша и различных бытовых танцев с их исполнением на синтезаторе или фортепиано, баяне, гитаре. Некоторые из них можно использовать на занятиях педпрактики в детских садах и начальных классах общеобразовательной школы. Тем самым студенты осваивают не только гармонические схемы, но и на их основе музыкальные формы: период, расширенный период, простая трехчастная репризная форма с точным или варьированным повторением первой части.

Таким образом, развитие художественно-творческого мышления студентов основано на интеграции различных предметов: гармонии и анализа музыкальных произведений, гармонии и аккомпанемента, гармонии и фортепиано, гармонии и педпрактики.

Творческий поиск идет и на уроках сольфеджио. Здесь проводятся такие формы работ, как сочинение второго голоса к диктанту; подбор аккомпанемента к примеру (номеру) по сольфеджированию; досочинение второго предложения к диктанту; интонирование гармонической последовательности в определенном метроритме, сочинение мелодии к данной гармонической основе.

Среди нетрадиционных форм работ в курсе сольфеджио (в их числе – тембро-жанровое варьирование, основанное на имитации вокально-хоровыми средствами инструментов симфонического оркестра

с последующей сольной импровизацией на подобный хоровой аккомпанемент) – гармоническое сольфеджио, в основе которого лежит художественный материал, например какая-либо песня или романс русского композитора. При работе над ними анализируется гармонический план произведения; фортепианная фактура перекладывается в хоральную, аккордовую; полученная гармоническая основа, выполняющая роль хорового аккомпанемента, исполняется многоголосным ансамблем (с солистом); затем подключаются другие студенты в роли концертмейстера и дирижера.

Результативность освоения любого учебного материала в большой степени зависит от способа, качества его преподнесения. Большую роль здесь играют современные технические средства обучения (ТСО), находящиеся в кабинете музыкально-теоретических дисциплин. В частности, 9 электронно-музыкальных инструментов, многоголосный синтезатор, 12-канальный микшерный пульт, 2 усилителя с колонками, электронная клавиатура, а также музыкальный центр, видеодвойка, находящиеся в кабинете музыкально-теоретических дисциплин, предназначенного не только для преподавания ЭТМ, гармонии и сольфеджио, самоподготовки и индивидуального тренинга по этим дисциплинам, но и для разучивания музыкального материала по другим музыкальным предметам. Использование ТСО повышает практическую значимость музыкально-теоретических дисциплин, формирует у студентов навыки самостоятельной работы, стимулирует их творческую инициативу, необходимую в детских образовательных учреждениях.

## **МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ СЕМИНАР КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

***ХРУЩЕВА В. В., ЮДИНА М. В., ДУРАЧЕНКО О. А.***

*г. Новосибирск, Новосибирский педагогический колледж № 3*

В течение нескольких лет коллектив колледжа работает над созданием психолого-педагогических условий повышения эффективности учебно-воспитательного процесса (УВП), а также над решением проблемы формирования единой внутриколледжной среды, единого пространства. Эта проблема возникла в процессе исследования адаптации студентов и поиска оптимальных путей организации данного периода.

В ходе лонгитюдного исследования адаптации студентов были апробированы разные методы оптимизации данного процесса. Однако все они определялись пониманием адаптации как приспособления к новым условиям, и результатом становилось создание среды психологического комфорта. Такой подход к пониманию адаптации является традиционным, однако в современных социокультурных условиях односторонним. Еще один ракурс рассмотрения процесса адаптации – проблематизация студента в образовательной среде колледжа, которая становится условием не просто функционирования, но и развития.

В российском образовании наметилась тенденция снижения, а то и утери ценности познания и ценности познающего усилия, что ведет к снижению интереса к учебе. Эта тенденция, в свою очередь, разрастается на фоне разрушения традиционного российского общества с приоритетом коллективного и культурного и неприятием индивидуалистического и обывательского.

Таким образом, можно говорить о снижении общекультурного уровня абитуриентов, пришедших в СПО, уровня мотивации к учебной и профессиональной деятельности, девальвации и деградации жизненных ценностей и т.п., что требует подбора педагогически целесообразных и адекватных средств организации образовательной среды колледжа.

Образовательная среда нами понимается как некое метапространство, признаками которого являются:

- наличие единой системообразующей деятельности;
- единые или, по крайней мере, непротиворечивые нормы существования, поведения, взаимодействия;
- наличие метазнания, работающего на организацию системного мышления и поведения;
- открытость в проявлении себя как компонент доверия миру и, как следствие, условие развития;
- единая организационная структура.

В результате работы творческой группы возникла идея междисциплинарного семинара (МДС). Изучение литературы по данной теме привело к пониманию необходимости в качестве приоритетного определить восстановление и формирование общеучебных умений самостоятельной работы с текстом любого вида. Центральным содержательным ядром, вокруг которого разворачивается учебно-педагогическая деятельность в рамках МДС, является работа с текстом, суть которого трактуется широко. Текст – это любая система взаимосвязанных в определенном порядке знаков, ситуативно-уместных, выполняющих одну задачу, т.е. служащих одной цели. По-

этому все, что нас окружает в мире и составляет нашу жизнь, есть текст: цивилизация, культура, вселенная, город, школьный кабинет, учебник, деловой костюм, поведение, математическая формула, стихотворение и т.д. Данное понимание текста лежит в основе классификации умений.

На основе изучения литературы по данной проблеме были определены как базовые общеучебные умения студентов (самостоятельно делить простой текст на части, сформулировать главную мысль, составлять план по параграфу учебника, находить в тексте ответы на вопросы, работать с граф-схемами и таблицами, составлять простой и сложный план, конспектировать и т.д.), так и обобщенные умения более высокого порядка (познавательные, организационно-технические, рефлексивные, нравственно-этические и профессионально-педагогические умения), которые необходимо скорректировать и впоследствии сформировать у студентов в условиях МДС.

Творческой группой разработана технология занятий в семинаре. Структура МДС строится по блочному типу, состоит из пяти блоков по три занятия в каждом. Все блоки объединяются единой тематической линией и развивают тему в хронологической последовательности. Все используемые в работе тексты объединены единой тематикой «Проблема ценностей».

Внутри каждого блока можно выделить три этапа: аналитический, синтетический, риторический. Соответственно направленности строится и структура занятия. Аналитический этап предполагает отработку процедур работы с текстом реконструктивного характера. Работа с текстом осуществляется как индивидуально, так и внутри группы. В процессе работы субъективируются механизмы понимания и интерпретации, восстанавливается и снимается авторская позиция. Синтетический этап реализует комплекс операций, направленных на выработку и развитие способностей производить собственные тексты на других основаниях: критического осмысления реконструированного материала, сопоставления и сравнения разных точек зрения и подходов к интерпретации. Риторический этап обеспечивает публичное представление осуществленной ранее аналитической и синтетической работы. Он направлен на выработку и защиту собственной позиции в различных содержательных и организационных аспектах деятельности. Данный этап реализуется, в основном, в процессе внутригруппового коммуникативного взаимодействия, пленарных выступлений и обсуждений межгруппового характера. Сквозным образом внутри МДС протекают два процесса – функционирования и развития.

На каждом занятии в качестве средств используются сами тексты, игротехнические карты как план работы, методические тексты. Следует отметить, что функция игротехнических карт меняется на протяжении работы семинара: в начале они являются планом работы игротехника, затем – ориентировочной схемой для игротехника и студентов. На последнем этапе студенты составляют подобные карты сами, тем самым организуя собственную активность и деятельность микрогруппы.

Подводя итоги, можно утверждать, что МДС решает гораздо более широкий спектр проблем, обозначенных ранее на этапе проектирования, а именно:

- создание пространства коммуникации и самореализации, профессионального совершенствования;
- образование команды педагогов-игротехников;
- создание единого пространства деятельности игротехников и студентов;
- соединение урочной и внеурочной форм организации УВП;
- решение задач воспитания;
- решение проблем группогенеза как внутри группы, так и на параллели студентов;
- выращивание у студентов системы ценностей, принятых в педагогическом коллективе колледжа.



## РАЗДЕЛ 6

### Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики

---

---

#### ГРУППА СОЦИАЛЬНОГО РИСКА: ДИАГНОСТИКО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

*ДУБОВИК И. М.*

*г. Владимир, Владимирский институт повышения квалификации работников образования*

Поиск решений по преодолению и профилактике асоциальных явлений, проникающих в образовательную среду, является одним из актуальнейших направлений государственной политики в области воспитания подрастающего поколения. На текущем этапе «состояние современного российского общества характеризуется масштабностью негативных явлений, устойчивостью асоциальных тенденций, в том числе в детской и подростковой среде, высокой степенью социальной дезадаптации подрастающего поколения, обострением социальных проблем».

Детская жестокость и агрессивность, алкоголизация и наркотицизация молодежи, отклоняющееся половое поведение, суициды детей и подростков, «синдром избиваемого ребенка», детская безнадзорность, преступления, совершаемые подростками, семейное неблагополучие, социальная дезадаптация учащихся – вот далеко не полный перечень бед, с которыми приходится сталкиваться современному педагогу.

С целью уточнения степени злободневности данного вопроса во Владимирской области в 2005–2006 году на базе Владимирского института повышения квалификации работников образования нами был проведен социологический опрос работников образовательных учреждений региона. Педагогам было задано два вопроса:

1. С какими асоциальными явлениями в детско-подростковой среде Вы встречались в процессе педагогической практики?

2. Располагаете ли Вы инструментарием для их диагностики?

В исследовании принимали участие представители различных категорий педагогических работников: директора школ, заместители директоров по учебно-воспитательной работе, воспитательной работе, социальные педагоги, педагоги-организаторы, педагоги-психологи, учителя-предметники, учителя начальных классов, заведующие и методисты дошкольных образовательных учреждений, воспитатели, педагоги дополнительного образования, педагоги начального производственного обучения (мастера производственного обучения, преподаватели специальных дисциплин). Общее количество опрошенных составило 689 человек.

По результатам соцопроса:

– наибольший процент асоциальных явлений, с которыми сталкиваются педагоги, – это употребление психоактивных веществ несовершеннолетними (113,97 %);

– в наименьшей степени педагоги встречались со случаями физического, эмоционального, сексуального насилия по отношению к несовершеннолетним в семье (94,14 %), явлениями сексуальных девиаций в детской и подростковой среде (46,92 %), принадлежностью учащихся к различным неформальным подростковым группам (43,02 %), явлением судимости несовершеннолетних (24,01 %), суицидальным поведением (22,63 %);

– потребность в диагностическом инструментарии выразили все участники опроса (100 %)

– На основании проведенного исследования мы можем сделать вывод о том, что одной из острых проблем современного общества является увеличение количества детей, составляющих группу социального риска. К данной группе принято относить детей, которые обладают слабой сопротивляемостью к воздействию неблагоприятных внешних (недостаток родительского контроля, ошибки институтов воспитания и т.д.) или/и внутренних (слабый тип нервной системы, синдром гиперактивности и дефицита внимания, невысокий психометрический интеллект и т.д.) факторов социального риска, выражающейся в педагогической или социальной запущенности, асоциальном или делинквентном поведении.

Между тем положение детей – ключевой признак общественного благополучия и успешности социальной политики государства. В этой связи перед образовательным учреждением встает новая задача: оказывать посильную помощь специальным социальным институтам в

выявлении, предупреждении и минимизации деструктивной активности несовершеннолетних.

Необходимость решения данной задачи вносит коррективы в профессиональную педагогическую деятельность. Современный учитель, воспитатель должен быть компетентным в вопросах социальной реабилитации, психокоррекции, психотерапии.

Учитывая ситуацию, складывающуюся в образовательных учреждениях Владимирской области, и просьбы педагогов-практиков, мы пришли к мысли о необходимости издания сборника методических материалов в помощь педагогу, работающему с детьми категории социального риска. Методические материалы предназначены для руководителей образовательных учреждений, заместителей директоров по воспитательной работе, социальных работников, социальных педагогов, педагогов-психологов, воспитателей, классных руководителей, учащихся и студентов педагогических учебных заведений, а также для всех, кто интересуется данной проблематикой. В сборник включены диагностические методики, тесты, опросники, анкеты, таблицы известных отечественных и зарубежных авторов (А. Басс, А. Дарки, С. А. Беличева, В. В. Бойко, А. Е. Личко, А. Н. Орел, Т. В. Темиров и др.), направленные на выявление указанных выше проблем.

Считаем, что своевременное обнаружение склонности детей и подростков к отклоняющемуся поведению, а также деформаций в ближайшем окружении ребенка является главной задачей профилактической работы образовательного учреждения.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В РАБОТЕ СО СЛУШАТЕЛЯМИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

***КНЯЗЕВА Н. И.***

*г. Норильск, Норильский институт повышения квалификации*

Преобразования, произошедшие в российском обществе в течение последних лет, как политические, так и социально-экономические, оказали существенное влияние на совершенствование и развитие системы профессионального образования в стране. Стала меняться и сама стратегия образования, и подход к обучению не только подрастающего поколения, но и к переподготовке и профессиональной готовности взрослого населения.

Безусловно, осуществление этих целей требует проведения огромной работы по изменению подходов к процессу обучения внутри образовательного учреждения. Только осознание необходимости внедрения в педагогический процесс инновационных подходов в содержание и образования, и обучения могут привести к качественной подготовке и переподготовке специалиста.

Главной отличительной чертой таких методов является инициативность самих обучаемых, ход и результат обучения при этом приобретают личностную значимость для участников процесса обучения. Именно при овладении этими технологиями и методами обучения каждый обучаемый как бы «проживает» учебный процесс в роли активного участника: будь то совместное написание исследовательского проекта, участие в ролевой игре, анализ конкретной ситуации, групповой дискуссии, «мозгового штурма», модерации и пр. Следует отметить, что, кроме активного участия и быстрого освоения учебных программ, такие методы позволяют развивать у обучающихся способность самостоятельного решения проблем. А это и способность к анализу, и умение находить возможности и ресурсы для решения проблемы, и умение планировать и выработать стратегию достижения цели, и способность дискутировать, убеждать, принимать решения и пр. Но самый главный результат успешного применения новых интерактивных методик, эффективных для обучения, – это развитие способности работать в коллективе и овладение навыками партнерского общения.

Процесс группового обучения взрослых достаточно сложен, поэтому и требования к его организации, как гаранту качественного современного образования специалистов, повышается. Не умаляя роли традиционного обучения, тем не менее, можно отметить ряд преимуществ групповой работы: работа в группе побуждает к активности, самостоятельности, ответственности; облегчается процесс освоения знаний, запоминание, применение; повышается познавательная активность, развиваются коммуникативные способности личности. В практике нашей работы использовались различные инновационные методы организации групповой работы слушателей (метод модерации, метод «мозгового штурма», групповые дискуссии и пр.).

Использование арт-терапевтических технологий в нашей работе со слушателями дало интересный результат, с которым мы бы хотели познакомить читателей. Следует оговориться, что множество факторов в Норильском промышленном районе влияет на человека негативно: это и длинная, суровая зима, и короткое холодное лето, и неблагоприятная экология

ческая обстановка, и резкое нарушение обычной для умеренного климата фотопериодичности, что неизбежно связано с явлением «светового голодания» во время полярной ночи и «светового излишества» во время полярного дня, снижение двигательной активности и, что самое главное, удаленность от «материка», подразумевающее для гуманитарных профессий, в первую очередь, информационное голодание.

Разрозненность знаний слушателей, различный знаньевый уровень, более того зажатость, закрытость, неуверенность в своих силах не всегда дают преподавателю возможность продуктивно, с полной отдачей, донести материал до аудитории. Здесь следует учесть, что не все арт-терапевтические технологии можно и нужно использовать в работе со взрослыми слушателями. Зачастую это невозможно по ряду причин:

- занятия должны нести образовательно-учебную нагрузку;
- ограниченность в учебном времени – нет времени для обсуждения и анализа, так необходимого при работе с арт-технологиями;
- не все слушатели открыты и готовы «раскрыться», как того требует арт-терапия (различный уровень мотивация);

Поэтому нами были апробированы лишь некоторые арт-терапевтические «вкрапления» в учебное занятие. Тем не менее даже включение технологий как части возможно лишь при некоторых условиях, которые педагог, желающий начать работу со взрослой учебной аудиторией, должен предусмотреть:

- не следует начинать работу с арт-терапевтическими технологиями, не сплотив учебную группу в коллектив;
- не следует сразу «огорошивать» аудиторию тем, что вы намерены работать с ними по какой-то абсолютно новой технологии;
- начав эту работу, вы можете сказать об этом позже, когда явно увидите положительный приток эмоций – людям понравилось.

В практике работы нами использовались арт-технологии пока лишь как части занятия курса «Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста». Поскольку арт-терапия влияет на соматические функции, мы сочли правильным применить их в работе со слушателями, расценивая, что именно они могут помочь обучающимся не только в принятии нового учебного материала поднять эмоциональный настрой, снять зажатость, убрать стрессово-прессинговую зависимость от внешнего мира, укрепить веру в себя и даже, возможно, избавиться от каких-то симптомов соматического характера.

Примером такого «вкрапления» может быть, на наш взгляд, включение психокоррекционной сказки с использованием рисунка «Нарисуй свою проблему» (по аналогии «Нарисуй историю» А. И.

Копытина). Для этого использовалась игра (модификационная методика гештальттерапии Е. Львова, О. Матвеева) «Несказочные проблемы» в совокупности с рисунком. Смысл игры состоит в том, чтобы найти способы решения своих проблем с помощью сказки.

Безусловно, главным в таком методе – «игре» – должен стать сам педагог-модератор, методический помощник, который предлагает участникам свои знания, свой опыт в организации обсуждаемой темы, проблемы. При этом следует отметить, что слушатели повышения квалификации достаточно быстро усваивают опыт проведения модерации в силу своих социальных и профессиональных навыков и уже на промежуточном этапе могут выступать сами в роли модератора – тем самым, обучая других, они учатся сами, что также имеет свою ценность.

На первом этапе продумывается проблема, придумывается персонаж, который мог бы проживать эту проблему (например, книжная полка со старыми книгами, лягушка-путешественница, крышка от чайника и пр.), предлагается сочинить зачин сказки с использованием этого персонажа. Следующим этапом можно внести рисование этого героя, который несет эту проблему, с прорисовкой всех тех его особенностей, черт характера и пр., о которых говорит их сказка. Очень эффективным оказывается, кроме этих заданий, рисование самой проблемы. Сложности в навыках рисования, оформления рисунков не должны пугать участников учебного семинара или курса. Проговаривая проблему (вместо героя, как правило, свою), слушатели выносили ее на всеобщее обозрение, включая слуховые анализаторы, они не только могли услышать ее сами, но и услышать совет со стороны, что порой весьма важно. Прорисовывая, они отрабатывают ее эмоционально.

Ответом о целесообразности проведения такого рода занятий могут служить отзывы слушателей: «Я не устаю после такого занятия...» (О. А. Уздова), «Получаю заряд бодрости и энергии...» (З. А. Кожевникова), «Многое получаю для себя лично...» (Н. И. Комова).

Хотелось бы отметить следующее: в силу того что контингент слушателей института повышения квалификации достаточно взрослый, такой метод работы с первых занятий дается с трудом, в силу уже накопленного слушателями опыта принятия информации. Информацию обучаемые хотят получать, как правило, под запись, присутствует доля некоторой безынициативности, инертности и в некоторых случаях даже озлобленности, которая проявляется в высказываниях типа: «Я знаю!», «Нас учили», отсутствует желание работать на отдачу. Характерны для этих групп и отсутствие коммуникабельно-

сти, общности, доверительности, открытости и пр. Тем не менее определение собственного видения образовательного процесса и подачи материала преподавателем через призму этого метода помогает не только слушателям в освоении нового, но и лично педагогу. Поэтому, проводя своих слушателей через этапы процесса включения самого себя в «проживание» учебного материала, педагог может быть уверен, что будут определены не только реальные проблемы и конкретные способы их решения у слушателей, а также налажены партнерские отношения между ними и педагогом, но более того наступит пора практических действий, когда специалист-практик сам будет использовать подобные технологии, понимая, какой ценный и целебный материал он несет детям.

Подчеркнем, что стремительные изменения в обществе не только позволяют, но и вынуждают педагогов-практиков отказываться от архаичных методов обучения и воспитания, и можно превратиться в творческого педагога-новатора, если превратить профессиональное образование в творческий процесс и начать при этом с самого себя.

## РАЗДЕЛ 7

### **Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования**

---

---

#### **ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА И КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ – ПРИОРИТЕТНЫЕ СТРАТЕГИИ ВОСПИТАНИЯ**

***РЯПИСОВА А. Г.***

*г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет*

Термин «стратегия» происходит от греческого *strategia* (*stratos* – войско; *ago* – веду). Изначально он был связан только с военной областью. В дальнейшем же трактовка этого понятия значительно расширилась, и он стал употребляться и в других областях человеческого знания как «искусство планирования руководства, основанного на правильных и далеко идущих прогнозах» [7].

Если интерпретировать традиционное значение данного термина в аспекте педагогики, то под стратегией воспитания будем понимать составную часть педагогической теории и практики, которая рассматривает вопросы управления воспитательным процессом в полном соответствии с современными целями образования в Российской Федерации для обеспечения вхождения ребенка в контекст современной культуры и его успешной социализации.

Стратегии воспитания определяются социальным заказом общества и государства в современных социокультурных условиях, национальными традициями и общечеловеческими идеалами. Так, в тексте Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года указывается, что «обществу нужны современно образованные,



нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны. <...> Важнейшие задачи воспитания – формирование у школьников гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда» [2, с. 5].

Поскольку действительность, окружающая современного подростка, чрезвычайно многообразна, то при формировании мировоззрения он вынужден строить и переживать самый широкий спектр своих отношений к миру. И поскольку в своей практической и познавательной деятельности мир фокусируется то на одних, то на других конкретных явлениях действительности, то и человек выделяет в себе разнообразные качества личности, познает себя в различных аспектах. Этим и обусловлено определение приоритетных стратегий воспитания в процессе формирования мировоззрения современных школьников.

При их рассмотрении будем ориентироваться на алгоритм: определение стратегии – задачи воспитания – содержание и формы воспитательной работы – критерии воспитанности. Возможности статьи не позволяют максимально подробно раскрыть содержание всех стратегий воспитания, поэтому наиболее подробно охарактеризуем содержание воспитания по направлениям, вызывающим особые трудности и сомнения у теоретиков и практиков.

Основная цель гражданского воспитания состоит в формировании гражданственности как интегративного качества личности, заключающего в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность, гармоничное проявление патриотических чувств и культуры межнационального общения.

Гражданское воспитание включает в себя следующие аспекты: воспитание патриота; воспитание культуры межнационального общения; воспитание политической и правовой культуры.

Воспитание патриота – одна из приоритетных стратегий воспитания, ее особая значимость и важность в современных социальных условиях очевидна. С целью определения содержания воспитательной работы в этом направлении, прежде всего, обратимся к философскому толкованию термина. «Патриотизм (от греч. *patris* – отечество) – социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечест-

ву, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы родины» [7]. Интересно, что впервые слово «патриот» стало употребляться в период французской революции 1789–1793 гг. Патриотами тогда называли себя борцы за народное дело, защитники республики в противовес, как тогда считали, изменникам и предателям родины из лагеря монархистов.

Как известно, главным содержанием воспитания является формирование отношений к окружающему миру. В аспекте воспитания патриота – формирование ценностного отношения личности к Родине. Отношение же, как педагогическая категория, непременно включает эмоционально-чувственную сферу личности; рациональную сферу (понимание и осознание ребенком необходимой информации, личностные убеждения) и волевые проявления в совершаемых поступках и разнообразных видах собственной деятельности. Закрепившееся и ставшее привычным отношение к родине, которое определяет устойчивость поведения человека в любых меняющихся условиях, становится личностным качеством – патриотизмом.

Воспитание патриота предполагает процесс формирования следующих качеств личности: 1) чувство гордости за достижения российской культуры; 2) бережное отношение к национальным ценностям и традициям; 3) вера в реальные и потенциальные возможности своей Родины; 4) чувство долга перед родителями, обществом, страной; 5) ответственность за семью, нацию, за судьбу России; 6) уважение к соотечественникам (прежде всего – к родителям); 7) чувство державности; 8) стремление жить в мире и дружбе с другими народами; 9) готовность встать на защиту Отечества; 10) забота об Отечестве как деятельное участие в решении российских проблем.

В отечественной педагогике четко определена логика формирования чувства патриотизма, она построена от конкретного, частного – к абстрактному, общему. Итак, воспитание патриота начинается с формирования эмоционально-ценностного отношения к объектам и явлениям окружающей ребенка действительности. Прежде всего, необходимо раскрыть и осознать ценность семьи, научить выражать заботливое отношение к своему дому, подъезду, двору, к родным местам, сформировать бережное отношение к истории своего района и города, к обычаям и традициям народа, развить любовь к малой родине.

Постепенно расширяя диапазон объектов окружающего мира, формируется отношение к Отечеству в целом, к России. Если это чувство наполнено конкретным, понятным подростку содержанием, то отношение к Родине становится эмоционально-осознанным, напол-

ненным личностным смыслом, при этом условии формируется личностное качество – патриотизм.

В реальной практике весь воспитательный процесс наполнен ценностными отношениями, они – объект внимания педагога при взаимодействии с детьми. Например:

- ребенок – памятник – подвиг человека;
- ребенок – снег – уникальная природа Сибири;
- ребенок – сказка, песня, потешки – русский фольклор;
- ребенок – блины на Масленицу – национальные обряды и обычаи и т.д.

Результаты социального и личностного развития ребенка выявляются через динамику его конкретных и частных отношений к российским и общечеловеческим ценностям, объектам малой родины, явлениям окружающей ребенка действительности. Педагог наблюдает, воспринимает, инициирует, корректирует именно отношение к достижениям национальной культуры, и прикосновение к личности совершается через данные отношения, которые осваивает ребенок и транслирует сам педагог, будучи в качестве личности носителем этих отношений.

В качестве эталонов, с которыми сравниваются достигнутые результаты воспитания, используются критерии. Мера воспитанности – степень соответствия критериям, о ней можно судить по показателям. Показатель – то, что доступно восприятию, то, что «показывает» наличие определенного качества. Некоторыми критериями и показателями воспитанности личности в данном аспекте могут быть следующие:

- изучение родословной своей семьи (знание истории семьи, генеалогического дерева; составление семейного альбома; сохранение и развитие семейных традиций; поддержание родственных отношений);
- изучение истории и современности своего района, улицы, города, региона, своей Родины (знание руководителей города, области, представителя Президента в Сибирском федеральном округе, Президента РФ; знание государственных символов РФ; знание о выдающихся людях города (Б. Богатков, О. Жилина, семья Шамшиных и т.д.));
- уважительное отношение к родному языку, изучение произведений искусства, составляющих культурное достояние России (культура речи);

– уважительное отношение к обычаям и обрядам своего народа, продолжение и развитие национальных традиций (участие в фольклорных праздниках);

– ценностное отношение к особенностям природы родного края (участие в природоохранной деятельности; организация экскурсий, походов, путешествий);

– знание о достижениях нашей страны в области науки, техники, культуры и переживание чувства гордости от причастности к ним (знание Нобелевских лауреатов – наших соотечественников; участие в викторинах, выставках, фестивалях; участие в различного рода конкурсах, олимпиадах за честь школы, района, города, области, региона, страны);

– сбор материалов о воинской доблести и славе, защите нашего Отечества (участие в работе музея боевой и трудовой славы школы; организация встреч с интересными личностями – патриотами Отечества).

Воспитание культуры межнационального общения – одна из острых проблем общества и молодежной среды. Проблема имеет ряд уровней: государственная национальная политика и социальная работа в области межнациональных отношений, теории и концепции межнационального общения, воспитательная работа образовательных учреждений и молодежных организаций, наконец, мировоззрение и поведение граждан.

Проблемы межнациональных отношений, связанные с проявлениями взаимной нетерпимости, стали формироваться относительно недавно – в конце XIX в., что связано, прежде всего, с развитием капитализма и формированием наций. По мере появления национального менталитета и стали вызревать ростки межэтнической нетерпимости. В этом легко убедиться, обратившись к характеру взаимоотношений этнических сообществ, находящихся на сравнительно низких уровнях социального развития, – взаимоотношениям народов Севера или Центральной Африки. Конфликты между ними бывают из-за территориальных претензий, кровной мести, но только не из-за национальной неприязни.

До революции 1917 г. народы России имели не государственную, а культурную автономию. Но уже в первые годы советской власти были сформированы государственные национальные образования. Сами границы государственных образований нередко устанавливались тенденциозно. В итоге социального переустройства мы получили парадокс, которому нет равных в мире. Например, в Башкортостане башкир живет меньше, чем татар; в Еврейской автономной области

евреи не превышают 4 % всего населения. В Ханты-Мансийском автономном округе представителей ханты и манси – менее 30 тысяч, и они имеют государственное образование, а десятки тысяч немцев Поволжья – не имеют [3].

С начала 90-х гг. в России усилились националистические настроения по ряду причин: распад СССР, экономический и социокультурный, идеологический кризис. Вместе с тем следует признать, что у современных россиян национальная принадлежность в значительной степени условна и с каждым годом эта условность возрастает. Все люди признают общечеловеческие ценности, плачут одинаково, смеются одинаково. Все народы давно породнились друг с другом через межнациональные браки.

Значимость данного аспекта воспитания отражена в содержании международных и внутренних документов, которые в определенной мере служат ориентиром для проведения воспитательной работы с молодежью по формированию культуры межнациональных отношений. Например, Закон РФ «Об Образовании» выделяет федеральные и национально-региональные образовательные стандарты. Эти стандарты предусматривают обязательный набор школьных дисциплин, содержание которых должно обеспечивать интеграцию личности в мировую и национальные культуры; формирование человека-гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества. В Законе указано: «Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами, различными расовыми, национальными, этническими, религиозными и социальными группами...». Поэтому с 90-х гг. XX в. внесены изменения в содержание школьного и вузовского образования, разработаны специальные программы и курсы, направленные на воспитание таких качеств, как толерантность, ненасилие, навыки бесконфликтной коммуникации, умение слушать и слышать, спорить с оппонентом, не превращая его во врага.

Содержание воспитания межнациональной толерантности предусматривает адаптацию к общечеловеческим ценностям в ситуации существования множества разнородных культур, взаимодействие между людьми с разными традициями, ориентацию на диалог культур. С дошкольного возраста следует объяснять детям, что не существует плохих и хороших наций. Хорошие же и плохие люди есть у любой нации. С младшего школьного возраста дети способны усвоить: не существует «больших» и «малых» народов. Можно говорить лишь о численности того или иного народа. Все народы равны, всем нам от-

ведено место под солнцем. Тогда подросток сможет осознать, что все мы – звенья одной цепи геобиоценоза, все мы – уникальные, бесценные творения Природы, каждый из нас имеет свою экологическую нишу. Если обратиться к истории, то выясняется, что маленькая Греция породила высочайшую культуру и высший тип демократии, крохотная Иудея подарила миру одну из религий, которая по сей день значима в истории мировой культуры, а небольшой остров Британия еще в XIII в. определил великую доктрину политической свободы. И к какой бы национальности или вере ни относился человек, ему просто надо быть Человеком (с большой буквы). Это – главное.

Содержание, формы и методы воспитания культуры межнационального общения реализуются в процессе системы профессиональной работы педагогов с применением тщательно разработанной методики воспитания.

Во-первых, воспитание культуры межнационального общения должно осуществляться на личностном уровне: каждый педагог, любой работник системы образования должен являть пример положительного (в отличие от негативного, шовинистического) национального самосознания. Педагогу следует исповедовать и демонстрировать национальную гордость, патриотизм, знание культуры своей страны и одновременно придерживаться межнациональных, межкультурных стандартов.

Во-вторых, в коллективах образовательных учреждений необходимо создавать гуманистическую среду, которая способствует формированию навыков бесконфликтности, ненасильственному общению среди детей, вышедших из разных национальных, культурных, конфессиональных и социальных слоев общества. Формирование межнациональной толерантности осуществляется не приказами и разъяснениями, а через опосредованное утверждение самооценности каждого ребенка.

В-третьих, следует совершенствовать содержание современного образования, продолжать наполнение вариативной части Базисного учебного плана этнокультурным и общекультурным компонентами. В школьном расписании уже появились такие учебные дисциплины: «Математика как часть мировой культуры», «Экология человека», «Фольклор», «Этнография», «Культура нашего края», «Жилище как центр мироздания», «Культура и питание народов мира» и др. Отказ от знаниевой парадигмы и актуализация гуманистической модели образования обеспечивают интеграцию личности в мировую культуру. Ведь наука глубоко интернациональна. Еще большими воспитательными возможностями обладает искусство. Поэтому учителя любого

школьного предмета призваны формировать культуру межнациональных отношений.

Кроме того, следует шире использовать возможности внеурочной работы: проводить фестивали национальных искусств, выставки национального народного творчества, выставки и дегустации национальных блюд, проведение общешкольных народных праздников и т.д. Организация туристических поездок и экскурсий не только расширяет кругозор школьников, но насыщает их чувствами сопричастности к истории и культуре, формирует ценностное отношение к родному краю и отдаленным местам, центрам мировой цивилизации. А занятия поисковой и исследовательской работой доставят школьникам радость открытия. Искусство и техническое творчество интернациональны, они не могут принадлежать только одному народу. Интерес у старшеклассников вызывают вечера, олимпиады, викторины, связанные с вопросами этнографии и демографии города или района.

Критериями воспитанности культуры межнационального общения можно считать проявления взаимопонимания и согласия между людьми:

- уважение к человеческому достоинству;
- проявление таких качеств, как чуткость, доброжелательность, терпимость, великодушие;
- чувство меры и такта в общении с людьми, умение преодолевать конфликты в отношениях;
- изучение и уважительное отношение к языку, культуре, традициям, обычаям других народов;
- проявление интереса к современным событиям и достижениям в других странах;
- установление дружественных отношений с представителями других наций и государств;
- претворение нравственных знаний в действия и поступки.

#### Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 4.
2. Кукушин, В. С. Теория и методика воспитательной работы [Текст] / В. С. Кукушин. – Ростов н/Д., 2002.
3. Современный словарь иностранных слов. – СПб., 1994.

## **ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ (ПЕРВИЧНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА)**

**КОСТРОМЦОВА В. В.**

*г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 18*

Информационная компетентность (ИК) – это интегральная характеристика качества подготовки учащихся, связанная с их способностью целевого осмысленного применения знаний, умений и способов деятельности по отношению к информации и необходимых для качественной продуктивной информационной деятельности и применения в ней информационных технологий. Данная компетенция обеспечивает навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

В понятии «информационная компетентность» на основе анализа литературы и педагогической практики мы выделяем структурные компоненты: когнитивный (познавательный) – наличие базовых знаний, умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначить свое понимание или непонимание вопроса и др.; оргдеятельностный (методологический) – способы информационной деятельности, способность осознания целей деятельности и умение их пояснить, умение поставить цель и организовать ее достижение, рефлексивное мышление, самоанализ и самооценка и др.; мотивационный, определяющий мотивы и эмоционально-ценностные установки ученика, его способность к самопознанию и самовыдвижению, умения определять свое место и роль в окружающем мире, семье, коллективе, природе, государстве.

Принципиально важным явился выбор критериев и показателей, определяющих уровень ИК: 1) усвоение знаний об информации, о способах информационной деятельности; 2) осуществление информационной деятельности, усвоение самих способов и умений информационной деятельности; 3) характеристики мотивационной сферы школьника.

В ходе изучения психолого-педагогической литературы, наблюдения за школьниками, анкетирования, анализа ответов и выполненных практических заданий мы выбрали порядковую шкалу и выделили условно три уровня каждого критерия ИК: высокий, средний, низкий. Каждый критерий характеризуется несколькими показателями,



которые выделены нами в процессе исследования сущности понятия ИК школьников.

Для количественного анализа результатов каждому уровню присваивался определенный балл: высокому – 3 балла, среднему – 2 балла, низкому – 1 балл.

Состояние проблемы исследования на практике и определение уровня формирования структурных компонентов ИК школьников на момент начала эксперимента отражает начальный срез (2005 г.). Результаты среза отражены в нижеследующих таблицах.

Значения средних баллов и стандартных отклонений очень близки по группам, что позволяет делать вывод о неразличимости групп на начальном срезе. Полученные данные свидетельствуют, во-первых, о возможности сравнения групп; во-вторых, о недостаточном уровне когнитивного компонента ИК школьников, что обусловлено, на наш взгляд, отсутствием целенаправленной работы по совершенствованию ИК школьников.

При оценке первого критерия для определения уровня когнитивного компонента ИК у учащихся были применены методики оценки усвоения понятий А. В. Усовой и методы наблюдения, опроса, интервьюирования.

Для оценки второго критерия ИК нами использовался прогностический метод экспертной оценки, которую давали компетентные преподаватели, а также было принято во внимание выполнение внеучебных и творческих заданий.

Для оценки третьего критерия ИК использовался программный комплекс «Психологический мониторинг», разработанный кафедрой информатики и методики преподавания информатики ЧГПУ.

Так как мы считаем, что выбранные нами критерии для определения уровня ИК школьников равнозначны, то уровень ИК для каждого ученика мы рассчитывали по следующей формуле.

На основе анализа полученных данных значения для X были распределены на три группы следующим образом: если оценка учащегося хотя бы по двум критериям была низкой, мы считали, что он находится на низком уровне ИК; если оценка учащегося хотя бы по двум критериям была средней, то на среднем; если оценка учащегося хотя бы по двум критериям была высокой, мы считали, что он находится на высоком уровне ИК.

Охарактеризуем уровни ИК школьников. Низкий уровень ИК свидетельствует о негативном отношении к информационной деятельности или о проявлении готовности к ней в редких, каких-либо нестандартных ситуациях. В учебной и внеучебной деятельности

школьники пассивны, не умеют переносить знания и умения в незнакомую ситуацию, повторяют предложенный преподавателем образец, не имеют сформированных ведущих мотивов, способствующих успешному обучению, не владеют информационными умениями и способами деятельности, имеют отрывочные знания в сфере информации.

Средний уровень ИК характеризуется ее проявлением и активностью в определенных знакомых ситуациях, готовностью принимать предложенные решения и корректировать их; осознанием необходимости информационной деятельности, наличием отдельных информационных знаний и умений, наличием одного из мотивов среди ведущих, способствующих успешному обучению.

Высокий уровень ИК характеризуется готовностью ученика эмоционально откликнуться на воспитательные ситуации, постоянным стремлением находить альтернативу существующим решениям информационной действительности; ярким проявлением оригинальности и индивидуальности, наличием ведущей двойки мотивов, способствующих успешному обучению. В учебной и внеучебной деятельности школьники активны, обладают знаниями, осознанно владеют информационными умениями и способами деятельности и соотносят их с жизненной ситуацией.

Заметим, что такое выделение уровней весьма условно, так как любой предложенный уровень обуславливает последующий. Процесс формирования ИК школьников происходит последовательно и предусматривает продвижение участников эксперимента с одного уровня на другой.

## **УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ 2–3 ЛЕТ В УСЛОВИЯХ ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЙ ПРИ ДМШ**

***ПОЛЕВА О. В.***

*г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет*

В настоящее время все более востребованными являются услуги педагогов, психологов, воспитателей, целенаправленно занимающихся развитием детей двух лет. Развитие психических процессов, общих и специальных способностей осуществляется в различных образовательных учреждениях. Повышенное внимание развитию ребенка уделяет и система детского музыкального образования.

В два года ребенок уже жаждет быть самостоятельным, способным позаботиться о себе без помощи взрослых. Он постоянно проявляет естественную любознательность, чтобы расширить свои познания. Родителей может поразить та скорость, с которой ребенок теперь накапливает новые знания, приобретает навыки, расширяет круг интересов. Стремление к независимости в сочетании с неистощимой любознательностью составляет внутреннюю основу для дальнейшего развития, учебы и познания жизни [1, с. 8]. К возрастным особенностям периода с двух до трех лет относятся: обретение самостоятельности, понимание своей отделенности от взрослого и других людей, деятельность и наблюдение как эффективные средства познания мира, процесс и поступки интересуют больше, чем результаты и цели. В данном возрасте способности ребенка запоминать, думать и разрешать проблемы расширяются удивительно быстро. Задача взрослого – избегать недооценки или переоценки его возможностей понимания.

Развивающие занятия музыкальной направленности предоставляют все условия для гармоничного развития детей с двух до трех лет. Однако данный возраст очень сложен в плане организации детей. Их внимание неустойчиво и требует частого переключения, эмоциональной заинтересованности. Поэтому необходимо подобрать методы, приемы, подходы, условия, соответствующие потенциальным возможностям детей. При этом нужно избегать неоправданного переноса методов, приемов и подходов для детей дошкольного возраста (трех-, четырех-, пятилетних) на возрастной период с двух до трех лет.

Предлагаемая нами технология проведения развивающих занятий музыкальной направленности основывается на учете особенностей восприятия по трем его основным видам (визуальный, аудиальный, кинестетический). В соответствии с этим подобраны разные ти-

пы учебных заданий, ориентированные на тот или иной вид восприятия. Комплексное использование таких заданий способствует природному, естественному и гармоничному развитию ребенка. Все это реализуется нами в условиях групп музыкально-эстетического развития при детских музыкальных школах.

Восприятие ребенком тех или иных вещей зависит от общих психологических особенностей. Очень ярко прослеживается склонность детей воспринимать информацию главным образом либо зрительно, либо на слух, либо тактильно, на ощущениях. Все дети, как и все взрослые, делятся на визуалов, аудиалов и кинестетов [1, с. 16]. У визуалов акцент восприятия информации приходится на зрение: они внимательно смотрят, очень чувствительны к цветам и яркости красок, к наглядному материалу. У аудиалов акцент восприятия – на слух: они очень чувствительны к различным звукам, к их эмоциональной окраске, к музыкальному материалу, внимательно слушают объяснения взрослых. У кинестетов акцент восприятия – на ощущениях: они учатся тактильным методом, им удобнее всего исследовать предметы на ощупь, вкус, запах; чувствовать, холодные они или теплые, большие или маленькие, толстые или тонкие, мокрые или сухие, кислые или сладкие и т.д. По мере того как ребенок смотрит, слушает или ощущает, воспринимая что-либо, можно предложить, к чему он больше тяготеет. Естественно, нет «чистых» визуалов, аудиалов или кинестетов, но что-то одно всегда более выражено.

Вот почему родители восхищаются своими детьми, которые внимательно смотрят, а затем – делают (визуалы). Вот почему они в восторге, когда их дети чутко отзываются на звуки музыки и внимательно слушают все, что им говорят (аудиалы). И, наконец, вот почему родители далеко не в восторге, когда их ребенок стремится все взять в руки, или, что еще хуже, в рот: потрогать и попробовать на вкус (кинестеты). Конечно, последние доставляют родителям больше хлопот, чем остальные, однако высокая восприимчивость является ценным качеством личности в творческом процессе. Для педагога же каждый из видов восприятия в равной степени интересен и может быть использован как отправная точка в организации учебной работы.

В соответствии с этими знаниями занятия развивающего плана можно выстроить таким образом, чтобы они включали в себя виды деятельности, соответствующие перечисленным методам восприятия. На развивающем занятии творческого характера необходимо предоставить детям не только наглядный материал, но и обеспечить их возможностью приятного, радостного общения с педагогом, эмоциональной речью, пением, музыкальным материалом, а также тактильными и

двигательными ощущениями. Именно совокупность всех видов деятельности по трем основным видам восприятия дает возможность самовыражения каждому ребенку. Такая возможность развивает в нем природные особенности не только одного из видов восприятия, но и двух других.

На одном из занятий детям демонстрируются яркие художественные рисунки, изображающие определенные действия. На данном этапе занятия наиболее активны дети-визуалы: они внимательно рассматривают рисунки. Затем звучит музыка, и данные рисунки, картинки «оживают». При этом наиболее активны дети-аудиалы: прислушиваясь к звукам музыки, они редко рассматривают рисунки. В то же самое время подключаются дети-кинестеты: они могут внешне эмоционально реагировать на музыку, или внутренне переживать какие-то ощущения, которые она вызывает. Их взгляд обычно расконцентрирован, так как основное их внимание сосредоточено на ощущениях. Например, если у ребенка воспринимаемая музыка вызывает «фонтан чувств», он либо может неожиданно куда-то побежать, либо наоборот резко остановиться, перестать что-то делать. Реакции детей на музыкальный материал могут быть самые разнообразные. И когда педагог начинает показывать движения под музыку, дети-кинестеты и дети-визуалы с большим удовольствием повторяют их: для одних детей – это удовлетворение потребности выразить свои чувства, для других – возможность скопировать внешние действия взрослого, а затем уже прочувствовать движение в музыке. Для аудиалов внешние движения не так интересны, они могут начать отвлекаться.

Так, например, на одном из проведенных нами уроков, два ребенка внимательно наблюдали за происходящим, никак при этом не проявляя себя. Мы предполагаем, что это дети-визуалы. Один ребенок уходил играть своей игрушкой, а затем через некоторое время он подходил прямо к роялю и осторожно что-то наигрывал одним пальчиком. Но как только музыка заканчивалась, он поворачивался в недоумении, как будто спрашивая: «Это все? Уже закончилось?». Можно предположить, что это ребенок-аудиал. Он, казалось бы, не реагировал на музыку внешне, но на самом деле внимательно ее слушал и даже пытался подобрать нужный тон на рояле – реализовать себя в действии. Другой ребенок просто опускал глаза вниз, внешне никак не проявляя себя. Мы предполагаем, что ему необходимо было сконцентрировать свое внимание на прослушивании музыкального произведения, а не на действии и внешнем выражении своих ощущений. Скорее всего это ребенок-аудиал.

Для того чтобы выявить, к чему больше тяготеет ребенок, необходимо в течение 4–5 занятий пронаблюдать за его реакцией на музыкальный, художественный и предметный материал. Бывает и так, что дети начинают проявлять тягу к определенному материалу лишь через один-два месяца, что совпадает с наступлением хорошей адаптации. Как только происходит адаптация ребенка к новой ситуации и он начинает активно включаться в занятие, так сразу ярко проявляется его реакция на тот или иной материал (музыкальный, художественный, предметный) и определяются особенности восприятия.

В соответствии с выявленной предрасположенностью восприятия ребенка необходимо применить определенный подход к его развитию и обучению. Во-первых, необходимо активизировать внимание детей определенными словами, словесными оборотами. Для детей-визуалов лучше использовать следующие обращения: «Посмотрите...», «Видите...?», акцентируя внимание на их зрительном восприятии. Для детей-аудиалов: «Послушайте...», «Слышите...?». И, естественно, для детей-кинестетов: «Попробуйте сделать так...», «Чувствуете...?», акцентируя их внимание на ощущениях. Такое обращение к каждому ребенку возможно при условии маленькой группы детей. В других условиях, особенно когда детей в группе достаточно или много самих групп, конечно же, не просто запомнить особенности восприятия каждого ребенка. Поэтому можно просто ограничиться тем, чтобы проговаривать на занятии приведенные выше слова, обращаясь ко всем детям, учитывая три основных вида восприятия.

Во-вторых, нужно дать ребенку возможность самовыражения в том, что ему близко. Если это визуал, его может заинтересовать выполнение рисунка или внешне понятного ему действия. Ребенок-аудиал с большим удовольствием будет искать звуки в предметах, играть на детских музыкальных инструментах или просто петь. А ребенок-кинестет может с удовольствием заниматься лепкой (тактильные ощущения), петь, танцевать, выражая свои ощущения и чувства.

Безусловно, должно быть исключено всякое навязывание действий. Если дети не хотят чего-то делать, нужно либо каким-то образом заинтересовать их в этом либо перейти на другую деятельность. Если дети во время урока проявляют свои желания к определенным действиям, проходившим уже на занятии, необходимо подхватить такое желание и плавно перейти от этого действия к тому, которое нужно проработать. Таким образом, одно из необходимых условий проявления направленности ребенка на тот или иной вид деятельности – мобильность педагога (педагогическая мобильность).

Склонность к видам деятельности у каждого ребенка своя. И визуалы, и аудиалы, и кинестеты могут с удовольствием делать все из перечисленных действий, но всегда какие-то из них будут наиболее любимы. На развивающих занятиях нами было выявлено, что дети проявляют себя в соответствии с преобладающим методом восприятия. Например, на одном из уроков Аня (2,4 года) показывала и называла предметы, с которыми шла работа на занятии, Лилиана (2,6 лет) называла звуки, которые в них живут, Лиза (2,3 года) держала один из предметов в руках, разыскивая при этом палочку, чтобы по нему постучать. Кроме того, на других развивающих уроках (рисование и лепка) Аня проявила интерес к цветам красок и пластилина, Лилиана внимательно слушала педагога и выполняла то, что было им сказано, а Лиза лепила что-то из пластилина, не очень слушая при этом, что нужно делать. Именно поэтому мы считаем, что данный возраст (с двух до трех лет) является показательным в плане выявления основного метода восприятия.

Исходя из особенностей восприятия ребенка, можно определить его направленность, склонность к той или иной деятельности и тем самым выявить его сильные стороны для дальнейшей ориентации в жизни. Многие люди творческих профессий являются кинестетами: они обладают обостренной чувствительностью. Музыкантам, композиторам свойственно в большей степени быть аудиалами, кинестетами, а художникам и архитекторам – визуалами, кинестетами. В точных науках господствуют визуалы, так как здесь требуются умения зрительно запоминать данные и достаточно легко с ними оперировать в уме.

Таким образом, естественная предрасположенность восприятия влияет на индивидуальные особенности развития каждого ребенка. И если у ребенка не наблюдается предрасположенности к рисованию, лепке, или к пению, или к эмоциональному отзыву на музыку, или к счету, чтению и т.д., не стоит думать, что он менее талантлив, чем другие. Просто нужно найти тот вид деятельности, который его заинтересует и привлечет. Это достаточно легко сделать, если знать, какой вид восприятия у него преобладает. При этом важно учесть его индивидуальные особенности.

#### Литература

1. Цвейбэк, М. Воспитание двухлетнего ребенка [Текст] / М. Цвейбэк : пер. с англ. – М. : РОСМЭН, 1998. – 157 с.

## **ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

**БАГИНА С. Н.**

*г. Норильск, Муниципальное образовательное учреждение  
гимназия № 48*

Сложные социально-политические и культурно-мировоззренческие изменения, которые произошли в мире в конце XX века, ставят проблемы перед системой образования. В современном мире усилились глобализационные процессы, которые затрагивают и функционирующие образовательные системы. Происходит серьезное обновление целей образования, индивидуализация образования, развитие самоуправления и связи с общественностью и т.д. К современным тенденциям мирового развития, которые обуславливают изменения в сфере образования, относят ускорение темпов развития общества, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, расширение возможностей социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности молодых граждан к такому выбору.

Образовательная политика устанавливает на основе общественного согласия коренные цели и задачи развития образования, гарантирует их проведение в жизнь путем согласованных действий государства и общества. Поэтому приоритетными направлениями в сфере образования должны быть облегчение социализации в рыночной среде, обеспечение социальной мобильности в обществе посредством поддержки наиболее талантливой молодежи, расширение поля выбора для каждого человека, с помощью которых будет происходить рост социального и экономического благосостояния общества, устойчивое и динамичное развитие нации.

Но в настоящее время большинство обучающихся 10–11-х классов и их родителей считают, что существующее образование не дает возможностей для построения для построения профессиональной карьеры и обучения в вузе. По данным социологических исследований, проведенных Московским областным центром профориентации молодежи, более 60 % выпускников школы не имеют жизненных планов, а до 80 % из них не уверены в том, что смогут найти подходящую работу. Выбор профессии стал серьезной жизненной проблемой для



большинства учащихся как общеобразовательной, так и профессиональной школы.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года много сказано о профессиональном самоопределении молодежи, которое в очередной раз признается приоритетным направлением работы школы: оно является «системой специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования».

С уверенностью можно сказать, что основа профильного обучения в настоящее время заложена в сети образовательных учреждений (гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением предметов).

Муниципальное образовательное учреждение гимназия № 48 – первое инновационное образовательное учреждение в г. Норильске, р-н Талнах Красноярского края, ориентированное на обучение и воспитание детей, способных к активному интеллектуальному труду, формирование широко образованной интеллигентной личности, готовой к творческой и исследовательской деятельности в различных областях фундаментальных наук.

Необходимым условием создания в гимназии образовательного пространства, способствующего самоопределению учащихся, является введение предпрофильной подготовки через предметно-ориентированные и межпредметные курсы, профориентационную и информационную работу. Распределение часов предпрофильной подготовки в 9-х классах соответствует концепции предпрофильного обучения, включает максимально полный набор элективных курсов, имеет необходимое ресурсное обеспечение. Предложенные курсы предоставляют учащимся возможность выбора, отличаются побудительностью, возможностью самоопределения, а также позволяют сформировать их личную ответственность за сделанный выбор. В рамках сетевого взаимодействия гимназия передает Центру образования № 2 Талнаха часы межпредметных (ориентационных) курсов с учетом социального запроса девятиклассников.

Чтобы полностью удовлетворить свои познавательные потребности, учащиеся должны иметь возможность изучать интересующие их предметы из других профилей, поэтому МОУ гимназия № 48 активно участвует в городском сетевом взаимодействии. Так как модель сетевого взаимодействия предполагает оказание образова-

тельной услуги для ученика более чем одним ОУ, профильное обучение учащихся гимназии организовано также за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных ресурсов других школ, а именно, МОУ СОШ № 20, 33, 43.

Компонентом предпрофильной подготовки гимназии является также информационная работа и профильная ориентация учащихся через предварительную диагностику их образовательного запроса с учетом мнения родителей, организацию процедур психолого-педагогической диагностики и самодиагностики.

Учебный план III ступени ориентирован на создание максимально благоприятных условий для умственного, нравственного, эмоционального и физического развития личности, ее интеллектуальных и творческих способностей, на подготовку учащихся к поступлению в высшие учебные заведения, на формирование всесторонне развитой личности, готовой к самоопределению, способной заниматься научно-исследовательской деятельностью. Гимназия обеспечивает дополнительную подготовку обучающихся по предметам различной профильной направленности. Профилизация обучения в старших классах соответствует структуре образовательных и жизненных установок большинства старшеклассников.

С целью расширения возможностей социализации учащихся, обеспечения преемственности между общим и профессиональным образованием, более эффективной подготовки выпускников к освоению программ высшего профессионального образования, с учетом спроса, социального заказа на образовательные услуги обучение в гимназии осуществляется по следующим направлениям: лингвофилологическому, социально-экономическому, информационно-технологическому, инженерно-экономическому.

Профильное обучение, как средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяет за счет изменений в структуре содержания и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Распределение часов гимназического компонента составлено с учетом специфики обучения детей с высокими интеллектуальными и творческими способностями, с ориентацией на социальный запрос и индивидуальную образовательную траекторию старшеклассников. Гибкость и вариативность учебного плана обеспечивают возможность для адаптации структуры и содержания образования на

старшей ступени школы к познавательным потребностям и интересам гимназистов.

С целью реализации образовательных потребностей обучающихся в МОУ гимназия № 48 разработана собственная модель организации профильного обучения старшекласников, которая осуществляется через следующие направления деятельности:

- организация элективных профильных курсов, непосредственно направленных на подготовку выпускников к поступлению в вуз и успешному там обучению;

- внедрение программ «школа-вуз» (заключены договоры с Норильским индустриальным институтом, Московским государственным университетом инженерной экологии, Красноярским государственным техническим университетом, Санкт-Петербургским госуниверситетом, Санкт-Петербургским институтом точной механики и оптики) для решения проблемы оптимизации сегодняшней системы профессионального образования и довузовской подготовки;

- работа консультационных пунктов для гимназистов и адаптационных курсов для учащихся образовательных учреждений города;

- разработка индивидуальных образовательных маршрутов.

В условиях профильного обучения немаловажной является преемственность общего среднего и высшего образования.

Взаимодействие гимназии и Норильского индустриального института позволяет осуществлять и научно-исследовательскую, и практическую работы в едином методологическом ключе. Преемственность развития творческих возможностей обучаемых в системе «школа-вуз», системный учет предлагаемых дидактических условий, обеспечение сквозной подготовки на основе установления междисциплинарных связей позволяют добиваться определенных успехов в повышении качества вузовского и школьного обучения, расширить границы взаимодействия, обогащают идею интеграции, придавая ей непосредственно практический смысл.

В условиях тесного сотрудничества с НИИ создан научно-методический комплекс, направленный на решение задач профильного обучения, совершенствование эффективной системы разноуровневого развития интеллектуальных и творческих способностей учащихся, проведение факультативных занятий и научно-исследовательской деятельности учащихся под руководством ученых института, осуществление единства методической, научной и образовательной функций процесса подготовки выпускников к поступлению в вузы.

В условиях реализации образовательной программы коллектив МОУ гимназия № 48 активно решает задачи по введению предпро-

фильной подготовки и профильного обучения, а именно: обеспечивает углубленное изучение отдельных предметов, создает условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников, расширяет возможности социализации учащихся, обеспечивая преемственность между общим и профессиональным образованием.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***КЛЕЩЕВА Т. В.***

*г. Братск, Филиал Иркутского государственного университета  
в г. Братске*

Социальный интеллект – интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации. Социальный интеллект объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению, группы людей).

Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций (мимики, поз, жестов). В онтогенезе социальный интеллект развивается позднее, чем эмоциональная составляющая коммуникативных способностей – эмпатия. Его формирование стимулируется началом школьного обучения.

В этот период увеличивается круг общения ребёнка, развиваются его сензитивность, социально-перцептивные способности, способность переживать за другого без непосредственного восприятия его чувств, способность к децентрации (умение встать на точку зрения другого человека, отличать свою точку зрения от других возможных), что и составляет основу социального интеллекта.

Социальный интеллект обеспечивает переработку информации, необходимой для прогнозирования результатов деятельности. С одной стороны, человек, получая информацию о характере деятельности других людей, осознает ее и происходит подчинение ей выполняемых умственных операций. А с другой стороны, в процессе переработки информации происходит формирование суждений о значении для ребёнка происходящего.

Н. А. Менчинская отмечает, что информация может приниматься школьником и быть положительной или, наоборот, отвергаться и

быть отрицательной, ребенок может не сразу реагировать на новую информацию и не соотносить ее с тем, что ему уже известно. Полученная информация находит отражение в проявлении оценочных суждений о возможности ее использования, о реальных уровнях достижения результатов. В целом ребенок включается в процесс самопознания, позволяющий человеку понять самого себя, своей сущности. Включение ученика в этот процесс позволяет ему проявить себя в качестве субъекта учебно-познавательной деятельности. Ребенок в зависимости от своих интеллектуальных возможностей и сложившихся социальных условий приобретает опыт определения целей. Таким образом, реализация этой функции позволяет ребенку отобрать значимую для него информацию, адекватную сложившимся условиям для реализации себя как субъекта (познавательный аспект), сформировать оценочные суждения о происходящем, непосредственно включая ученика в процесс целеполагания (оценочный аспект). Однако эта функция не позволяет определить ценностный смысл ее достижения, что происходит при реализации следующей функции.

Полученная информация находит отражение в проявлении оценочных суждений о возможности ее использования, о реальных уровнях достижения результатов. В целом ребенок включается в процесс самопознания, позволяющий человеку понять самого себя, своей сущности. Включение ученика в этот процесс позволяет ему проявить себя в качестве субъекта учебно-познавательной деятельности. Ребенок в зависимости от своих интеллектуальных возможностей и сложившихся социальных условий приобретает опыт определения целей. Таким образом, реализация этой функции позволяет ребенку отобрать значимую для него информацию адекватную сложившимся условиям для реализации себя как субъекта (познавательный аспект), сформировать оценочные суждения о происходящем, непосредственно включая ученика в процесс целеполагания (оценочный аспект). Однако эта функция не позволяет определить ценностный смысл ее достижения, что происходит при реализации следующей функции.

Коммуникативно-ценностная функция социального интеллекта связана с потребностью ребенка понимать окружающих и, в свою очередь, быть понятым ими. Познавая себя в постоянном общении с другими людьми, учащиеся начинают активно выделять и усваивать нормы и эталоны взаимоотношений. Н. И. Чуприкова отмечает, что общение реализуется в способности школьника передавать смысл содержания о чем-либо, выражать собственное состояние, отношение к сообщаемому и слушателю; наконец, проявлять намерения и целевые установки сообщения.

Кроме этого, мы рассматриваем коммуникацию, с одной стороны, как способ установления связи между ребенком и социальной средой, с другой стороны – как процесс поиска смыслов среди ценностей жизни. Соответственно, мы выделяем следующие два основных проявления коммуникативно-ценностной функции:

1) создание идеально-содержательного плана, связанного с определением ситуации социального действия (мыслекоммуникация) способствует пониманию данного человека. Ребенок не просто констатирует и воспринимает информацию, но и преобразует ее, выдвигая задачи, проблемы, касающиеся социальных отношений;

2) акт обнаружения себя в другом человеке (экзистенциальная коммуникация) реализуется в способности понимать, воспринимать личностные и социально-психологические позиции людей, в анализе особенностей поведения, представить другого человека на своем месте.

По мнению К. А. Абульхановой-Славской, эта внутренняя деятельность ребенка находит свое выражение в ожидании определенного отношения, мнений, оценок со стороны конкретных людей или группы в целом. Это приводит к формированию своего имиджа, содержание которого зависит от реалистичности ума данного человека, от его способности объективно воспринимать и обобщать многочисленные и порой разнообразные оценки его персоны другими людьми, что позволяет ребенку действительно сформировать свой образ на основе предъявляемых ценностей.

Преобладание в оценках серых красок, командных тонов, поучений и назидательства старших снижает доверие к ним и потребность в них со стороны ребенка и приводит к появлению «преувеличенно-негативного» и «преувеличенно-позитивного» восприятия себя.

Очевидна взаимосвязь познавательной-оценочной функции социального интеллекта и коммуникативно-ценностной функции. Система ценностей не может рассматриваться как результат оценочного познания. Цель приобретает смысловое значение в определении средств ее достижения при реализации коммуникативно-ценностной функции.

Коммуникация позволяет получить достоверную информацию о социальной среде и осуществить обратную связь в форме ценностных представлений о ней. Ценностный компонент рассматриваемой нами функции позволяет установить отношение ребенка к окружающей его действительности, что предполагает его активность в определении им позиции к происходящему в социальной среде.

С коммуникативно-ценностной функцией тесно связана рефлексивно-коррекционная функция социального интеллекта, которая на-

ходит, с одной стороны, свое отражение в самопознании и в осознании достоинств и недостатков учебно-познавательной деятельности, с другой – обеспечивает внесение изменений в процесс взаимодействия, направленного на уменьшение внутреннего конфликта ребенка, позволяющего контролировать эмоции, потребности и, таким образом

Рефлексия обеспечивает связь ребенка и социальной среды. Она проявляется в осознании человеком того, как он воспринимается другими, как «деятельность самопознания внутреннего строения духовного мира, предельных оснований бытия и мышления, человеческой культуры в целом». Эта функция приобретает значимость при условии включения ребенка как субъекта учебно-познавательной деятельности, так как ориентирует его не только на социальные цели, но и на цели духовного развития. В. Д. Шадриков интеллект рассматривает как компонент духовных способностей вместе с духовностью. В связи этим данная функция позволяет ребенку не просто оценивать окружающую действительность, но сопоставлять ее духовными компонентами человека и корректировать взаимодействие с социальной средой, определяющее внутренние изменения личности.

Коррекционный аспект функции социального интеллекта выражается в обеспечении устойчивости внутреннего мира ребенка, в регулировании его взаимоотношений с социальной средой, так как социальный интеллект оказывает направляющее действие на творчество, затрагивает смысловые образовательные процессы.

Кроме этого, коррекция проявляется в процессе становления личностной позиции ребенка и выражается в определении своих действий и поступков. Проблема заключается в том, кого хотят видеть окружающие (учителя, родители) – прилежного ученика или же самостоятельно и смело мыслящего человека в формирующемся подростке. Таким образом, в современной школе наиболее актуальным и дальновидным является подход создания условий для реализации субъектности ученика.

## **ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ**

***МЫЛТАСОВА О. В.***

*г. Екатеринбург, Уральский государственный экономический университет*

На современном этапе всё чаще поднимается вопрос о необходимости введения профильного обучения в средней школе. Естественно, на эту тему имеются полярные точки зрения – кто-то поддерживает идею профилизации средней общеобразовательной школы, кто-то считает, что обучение детей в специализированных профильных классах неуместно, ведь не каждый школьник может сделать адекватный своим способностям и желаниям выбор.

Тем не менее введение профильного обучения именно на этапе получения среднего общего образования не только рационально, с позиций организации учебно-воспитательного процесса, но и необходимо. Всем нам известно, что по окончании школы ребёнок оказывается на этапе очень сложного и крайне важного жизненного выбора – определение своего будущего профессионального пути. Выбор профессии – одна из основных составляющих жизненного самоопределения человека, от которой будет зависеть не только то, каким в итоге получится специалист и сможет ли он стать профессионалом своего дела, но и то, счастлив ли он будет в своей профессиональной деятельности, будет ли он вообще специалистом той профессии, на которую он выучился или после обучения в вузе (колледже) ему придётся переучиваться.

Профильное обучение, как нам представляется, позволяет подростку ещё на этапе получения среднего образования попробовать себя в соответствии с тем профилем, на который он ориентируется. Следовательно, если ученик ошибся с выбором, у него есть время и возможность сменить профиль обучения или сориентироваться в том, что вызывает сложность и уже самостоятельно определить, стоит ли продолжать обучение в определённом направлении.

Реализация современных требований, предъявляемых к общеобразовательной школе, значительно активизировала разработку научных и практических проблем профориентации. Однако, несмотря на многочисленные положительные результаты, профориентация в современных условиях всё ещё не достигает своих главных целей – формирования у учащихся профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и



запросам общества в кадрах. Существенной проблемой развития профориентации является то, что она, в целом, рассчитана на «средне-статистического» ученика – отсутствует дифференцированный подход к личности выбирающего профессию, в диагностике профессиональной ориентации используются в основном словесные методы, не предполагающие предоставления возможности каждому респонденту попробовать себя в различных видах деятельности, в том числе и в избираемой, т.е. акцент в этих методиках делается не на блоки «Я могу» и «Надо», а на изучение блока «Я хочу», а, как известно, не всегда желания могут совпадать с реальными возможностями, способностями человека, а также с запросом общества в определенном роде кадрах.

На современном этапе понятие «профориентация» рассматривается как многоаспектная, целостная система научно-практической деятельности общественных институтов, ответственных за подготовку подрастающего поколения к выбору профессии и решающих комплекс социально-экономических, психолого-педагогических и медико-физиологических задач по формированию у школьников профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах высокой квалификации.

Система профориентации является подсистемой общей системы трудовой подготовки школьников, непрерывного образования и воспитания, цель которых – всестороннее развитие личности, гармоничное раскрытие всех творческих сил и способностей, формирование духовной культуры подрастающего поколения. Она реализуется решением комплекса задач, обеспечивающих профессиональное самоопределение учащихся.

Профориентация, являясь целостной системой, состоит из взаимосвязанных компонентов, которые имеют общие цели, задачи, единство функций:

- Организационно-функциональный компонент (включает в себя деятельность различных социальных институтов, ответственных за подготовку школьников к сознательному выбору профессии, выполняющих свои задачи и функциональные обязанности на основе принципа координации).

- Логико-содержательный компонент (это профессиональное просвещение учащихся, развитие их интересов и склонностей, максимально приближенных к профессиональным; профессиональная консультация, профессиональный подбор, социально-профессиональная адаптация).

– Личностный компонент (рассматривается с тех позиций, что субъектом развития профессионального самоопределения является личность школьника, имеющая активную позицию – стремление к творческой активности, самовыражению и самоутверждению в профессиональной деятельности; направленность (доминирование системы мотивов, убеждений, интересов, отношение к усваиваемым знаниям и умениям, социальным нормам и ценностям), уровень нравственной и эстетической культуры, развитие самосознания, представления о себе, своих способностях, особенностях характера).

– Процесс профессионального самоопределения (расширение и углубление творческой, общественно-значимой деятельности учащихся, формирование нравственной, эстетической и экологической культуры).

– Управленческий компонент (сбор и обработка информации о процессах, явлениях или состоянии системы профориентации, выработка программы действий, регулирование процесса реализации и разработка рекомендаций по её совершенствованию).

Все компоненты профориентации тесно взаимосвязаны между собой и в этой взаимосвязи приобретают новые, интегративные качества. При этом сама система профориентации выполняет четыре основные функции: диагностическую, обучающую, формирующую и развивающую.

Процесс профориентации непрерывен и осуществляется целенаправленно на всех возрастных этапах, в том числе и на этапе школьного обучения. При этом в идеальном варианте грамотно выстроенное профильное обучение учащихся должно гармонично влиться в этот процесс и в целом ряде этапов профориентации может являться одним из основных составляющих. Субъектами профориентации в данной системе будут являться все участники профориентационного процесса – учащиеся, родители, педагоги, психологи, а также социальные работники и социологи.

К сожалению, в современных условиях и само профильное обучение старшеклассников, и, соответственно, профориентационная работа в школах пока ещё только набирают свои обороты, и говорить о реальных, полноценных результатах трудно, тем более что зачастую эта работа носит несколько односторонний характер.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что, безусловно, введение профильного обучения – большой и значительный шаг в профессиональном ориентировании старшеклассников и необходимость его в данном аспекте очевидна. Тем не менее необходимы значительные доработки, в частности введение курсов профориентации или основ

выбора профессии на этапе обучения учащихся в 8–9-х классах. Это позволило бы поднять профильность обучения на более высокий, качественный уровень, а профессиональную ориентацию учащихся сделать более адекватной.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИКТ**

**ХАХУЛИНА С. Б.**

*г. Верхний Уфалей, Муниципальное образовательное  
учреждение гимназия № 7 «Ступени»*

Методической темой, над которой с 1994 г. работает педагогический коллектив верхнеуфалейской гимназии, является формирование и развитие навыков учебной деятельности учащихся. Основываясь на психологических законах познавательной деятельности, сформированных В. В. Давыдовым, дидактических принципах системы Эльконина-Давыдова и А. И. Подольского, педагогическим коллективом разработаны методы и средства формирования навыков учебной деятельности, которая состоит из следующих этапов: 1) формирование и постановка учебной задачи; 2) выделение предмета познания; 3) диалектико-логическое абстрагирование и формально-логическая конкретизация; 4) моделирование знаний; 5) формирование понятий; 6) выделение способа применения знания; 7) интериоризация способа; 8) самоконтроль и самооценка своей деятельности.

С другой стороны, руководствуясь Концепцией модернизации образования, федеральной, областной, городской программами развития, национальным проектом «Образование», педагогический коллектив работает над формированием основных компетенций, которыми должен обладать выпускник современной школы: а) информационная; б) вычислительная; в) коммуникативная; г) умение самостоятельно решать задачи; д) умение групповой работы; е) индивидуальный прогресс учащегося (процесс приращения).

Обобщая опыт работы над методической проблемой и работая над поставленными задачами перед современной школой, педагогический коллектив рассматривает ИКТ как ведущее современное средство, повышающее качество образования.

В условиях становления новой системы образования особую актуальность приобретают современные образовательные технологии, а важнейшим направлением реализации Концепции модернизации образования является информатизация и компьютеризация. В числе первоначальных задач отмечается необходимость овладения педагогами современными педагогическими и информационными технологиями в целях индивидуализации обучения.

Для создания условий удовлетворения информационных потребностей и реализации прав граждан на основе формирования и использования информационных ресурсов необходимо решение следующих задач:

- 1) разработка дидактических принципов применения ИКТ в учебной деятельности учащихся на учебных предметах;
- 2) разработка и апробирование нормативных документов, регламентирующих организацию дистанционных форм обучения;
- 3) создание единой информационно-образовательной среды для улучшения качества управленческой деятельности.

Анализ накопленного опыта по использованию ЦОР в учебной деятельности выявил следующие противоречия:

- между достаточной материальной базой (наличие трёх компьютерных классов, мультимедийного проектора, школьной медиатеки) и невозможность использования ЦОР для целого класса;
- наличием ЦОР и осуществлением методических разработок их использования в условиях классно-урочной системы обучения.

Таким образом, появляется необходимость повышения качества образования посредством развития информационной культуры образовательного процесса, так как классно-урочная система не создаёт условий для формирования конкурентоспособного субъекта образования. Такая способность к конкуренции должна обеспечиваться: информационной компетентностью, владением новыми формами обучения и преподавания, в том числе личностно-ориентированными, а также создавать условия для выбора индивидуальных программ обучения.

Количество учащихся профильных 10–11 классов – 120 человек. Все изучают непрофильные предметы по одному учебному плану. Использование ЦОР и дистанционное образование предоставляют возможность изучать предметы по индивидуальным планам стандартного или углублённого уровня.

В гимназии были проведены социологические исследования мнения учащихся и педагогов по вопросам освоения ЦОР и отношения к применению ИКТ в образовательной деятельности.

6 % учащихся хотели бы посещать дополнительные занятия с применением компьютера (но только по игровым программам). 83 % учащихся согласны осваивать учебные дисциплины с использованием ЦОР и 54 % – дистанционно.

Дома имеют компьютер 7,8 % учащихся и 44 % педагогов. Пользуются услугами компьютерных центров 9 % учащихся (по игровым программам).

77 учащихся (11 %) приняли участие в дистанционных формах дополнительного образования. 62 % учителей могут работать с компьютером, остальные педагоги готовы повышать свою компьютерную грамотность.

Анализируя состояние проблемы освоения ИКТ, педагогическим коллективом была сформирована и принята цель новой программы развития: «Формирование у учащихся потребности к самообразованию посредством освоения ИКТ».

Принятие данной цели привело к модернизации опытно-экспериментальной работы в школе и образованию кафедр не по образовательным областям, а по проблемам: 1) использование ИКТ в проектной деятельности учащихся; 2) формирование мотивации самообразования при использовании ИКТ; 3) дистанционные образовательные технологии; 4) использование ИКТ в учебной деятельности учащихся.

Задачей одной из кафедр является создание условий для развития положительных мотивов образования и самообразования при внедрении ИКТ. Многие учителя уже начали использовать ЦОР на уроках и дополнительных занятиях. Это оказалось достаточно эффективным способом повышения мотивации учебной деятельности учащихся. В нашей гимназии учащиеся 7–9 классов с интересом занимаются по электронному учебнику «Физика 7–8» и «Физика 9» лаборатории «Кирилл и Мефодий». Помимо текстового материала в них идёт голосовое сопровождение. Каждый урок содержит большое количество иллюстраций, в некоторых из них спрятаны вопросы, на которые ребята с интересом отвечают и получают отзывы. По окончании каждой темы учащиеся выполняют контрольные задания. Если при выполнении этих заданий возникают трудности, то можно воспользоваться подсказками. Любая тема заканчивается просмотром и проговариванием основных выводов, которые также сопровождаются рисунками. Достижения каждого ученика фиксируются в журнале регистрации, где он сам и учитель могут наблюдать за результатами его обучения.

Создатели этих ЦОР, на наш взгляд, тщательно отобрали содержание материала, постарались учесть все каналы восприятия инфор-

мации учащимися, а также сделать изучение предмета более интересным и современным. 98 % учащихся отмечают, что использование на уроках электронных учебников повышает их интерес к предмету.

Подобные рецензии составляют все учителя, работающие с теми или другими ЦОР и дистанционными курсами. На основе этих рецензий формируется база методических рекомендаций и дидактических принципов использования цифровых образовательных ресурсов, которая позволит осуществить выбор учителями оптимальных информационных технологий.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**АЛЕКСЕЕВА Г. Ю.**, канд. пед. наук, декан факультета педагогики и методики начального образования Борисоглебского государственного педагогического института, г. Борисоглебск Воронежской области.

**АНДРИЯНЕНКО О. Н.**, канд. пед. наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления Филиала Поволжской академии государственной службы им. П. А. Столыпина, г. Балашов Саратовской области.

**БАБКИН Е. А.**, канд. техн. наук, доцент кафедры методики преподавания информатики и информационных технологий Курского государственного университета, г. Курск.

**БАГИНА С. Н.**, канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и педагогики Норильского межотраслевого института повышения квалификации, г. Норильск Красноярского края.

**БАЛЫКО С. В.**, старший преподаватель кафедры боевой подготовки Балтийского военно-морского института им. Ф. Ф. Ушакова, г. Калининград.

**БАРАНОВА Е. Н.**, председатель предметно-цикловой комиссии товароведения и коммерции, преподаватель товароведения Уфимского торгово-экономического колледжа, г. Уфа.

**БАУЭР Н. М.**, канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры физики и химии Челябинского высшего автомобильного командного инженерного училища (военного института), г. Челябинск.

**БОГДАНОВА М. В.**, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, г. Невинномысск.

**БОЙКО Г. А.**, ст. преподаватель кафедры «Финансы и кредит» Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, г. Ярославль.

**БОЛЬШАКОВА О. Н.**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Братского филиала Иркутского государственного университета, г. Братск.

**БОРИСОВА Т. Ф.**, канд. пед. наук, зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Заполярного филиала Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, г. Норильск Красноярского края.

**ВАКУЛИНА Т. А.**, канд. биол. наук, доцент кафедры спортивной медицины, ЛФК и гигиены Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

**ВАЛИАХМЕТОВА Т. С.**, преподаватель Кумертауского педагогического колледжа, г. Кумертау Республики Башкортостан.

**ВРАЧИНСКАЯ Т. В.**, канд. пед. наук, преподаватель кафедры высшей математики Калининградского пограничного института Федеральной службы безопасности Российской Федерации, г. Калининград.

**ВРОНСКИЙ Г. Т.**, канд. филос. наук, доцент, проректор Тульского института непрерывного образования, г. Тула.

**ГОЛОВ А. Я.**, канд. пед. наук, доцент кафедры СЭУ Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота, г. Калининград.

**ГРОШЕВ И. Л.**, канд. социол. наук, доцент кафедры ФИСЭ Тюменского юридического института МВД России, г. Тюмень.

**ГРОШЕВА И. А.**, канд. социол. наук, доцент Тюменского государственного института мировой экономики, управления и права, г. Тюмень.

**ДОДОНОВА Ю. Ю.**, преподаватель педагогических дисциплин Самарского социально-педагогического колледжа, г. Самара.

**ДОРОШКОВА Г. А.**, Почетный работник среднего профессионального образования, зам. директора по учебно-производственной работе Братского педагогического колледжа № 1, г. Братск.

**ДУБОВИК И. М.**, ст. преподаватель кафедры теории и методики воспитания Владимирского института повышения квалификации работников образования, г. Владимир.

**ДУРАЧЕНКО О. А.**, зав. кафедрой педагогики и психологии, преподаватель психологии ВКК Новосибирского педагогического колледжа № 3, г. Новосибирск.

**ЖЕРНОСЕК В. В.**, доцент Братского государственного университета, г. Братск.

**ЗАВЕРТЯЕВА Л. В.**, психолог-консультант Психологического агентства «Логос-М», г. Братск.

**КАЗАКБАЕВА Р. В.**, зам. директора по научно-методической работе Кумертауского педагогического колледжа, г. Кумертау Республики Башкортостан.

**КВАША И. Н.**, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

**КЛЕЩЕВА Т. В.**, преподаватель психологии Братского филиала Иркутского государственного университета, г. Братск.



**КНЯЗЕВА Н. И.**, канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и педагогики Норильского межотраслевого института повышения квалификации, г. Норильск Красноярского края.

**КОКАНОВА Р. А.**, ассистент кафедры теории и истории государства и права Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

**КОСТРОМЦОВА В. В.**, канд. пед. наук, руководитель Регионального центра обработки информации (ЕГЭ) Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, научный руководитель Муниципальной экспериментальной площадки Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 18, г. Челябинск.

**КРАВЕЦ Ю. А.**, судья Дальневосточного окружного военного суда, г. Хабаровск.

**ЛЕВАШЕВА В. Г.**, преподаватель русского языка и литературы Братского педагогического колледжа № 1, г. Братск.

**МАТВЕЕВ Г. А.**, канд. физ.-мат. наук, доцент Тульского института непрерывного образования, г. Тула.

**МАЦАКОВА Н. В.**, ст. преподаватель кафедры немецкого языка факультета лингвистики и межкультурной коммуникации Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

**МУРАВЬЕВА О. Н.**, Братский филиал Иркутского государственного университета, г. Братск.

**МЫЛТАСОВА О. В.**, ассистент кафедры социологии и социальной психологии Уральского государственного экономического университета, г. Екатеринбург.

**НАЗАРОВА И. В.**, ст. преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Балашовского филиала Поволжской академии государственной службы им. П. А. Столыпина, г. Балашов Саратовской области.

**НЕВКРЫТАЯ С. А.**, ст. преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин, соискатель кафедры философии Волгоградского государственного педагогического университета Котласского филиала Архангельского государственного технического университета, г. Котлас Архангельской области.

**НИКИТИНА Е. В.**, преподаватель Кумертауского педагогического колледжа, г. Кумертау Республики Башкортостан.

**ПЕРШИН И. А.**, Заслуженный учитель Республики Коми, преподаватель, координатор патриотического воспитания Сыктывкарского педагогического колледжа № 2, г. Сыктывкар.

**ПЕСТРЯКОВА В. Ф.**, канд. пед. наук, доцент кафедры методик дошкольного и начального обучения Нижневартковского государственного гуманитарного университета, г. Нижневартовск.

**ПИКАЛОВ И. Ю.**, ассистент кафедры программного обеспечения и администрирования информационных систем Курского государственного университета, г. Курск.

**ПОГОДАЕВА Е. Н.**, психолог Психологического агентства «Логос-М», г. Братск.

**ПОЛЕВА О. В.**, педагог музыки, соискатель Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

**ПОРТНЯГИНА Е. В.**, преподаватель Омского государственного колледжа управления и профессиональных технологий, г. Омск.

**ПЫШКИНА Т. В.**, сотрудник Уральского государственного университета путей сообщения, г. Екатеринбург.

**РЫЛЕЕВА А. С.**, аспирант кафедры педагогики Курганского государственного университета, г. Курган.

**РЯПИСОВ Н. А.**, 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 Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

**САЕНКО К. С.**, канд. экон. наук, доцент кафедры бухгалтерского учета и аудита Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, г. Ярославль.

**СЕВОСТЬЯНОВА О. В.**, зам. директора по научно-методической работе Самарского социально-педагогического колледжа, г. Самара.

**СЕДАКОВА В. И.**, канд. пед. наук, доцент, декан факультета математики и информатики Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут.

**СЕРОВ Е. Д.**, начальник Центра информационных технологий Тульского института непрерывного образования, г. Тула.

**СМИРНОВА С. Ю.**, преподаватель спецдисциплин Тюменского государственного колледжа связи, информатики и управления, г. Тюмень.

**СТЕФАНЕНКО С. Б.**, Почетный работник среднего профессионального образования, преподаватель музыкально-теоретических дисциплин Самарского социально-педагогического колледжа, г. Самара.

**СТРУНИНА А. А.**, ассистент кафедры дошкольной педагогики Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

**СТЫЦЕНКО Н. А.**, преподаватель педагогических дисциплин Самарского социально-педагогического колледжа, г. Самара.

**ТАБАКОВА И. А.**, ст. преподаватель Братского филиала Иркутского государственного университета, г. Братск.

**ТРАВКИН Е. И.**, ассистент кафедры методики преподавания информатики и информационных технологий Курского государственного университета, г. Курск.

**ТРУЩЕНКО И. Н.**, доцент кафедры иностранных языков Морской государственной академии им. Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск.

**ХАХУЛИНА С. Б.**, учитель физики и астрономии Муниципального образовательного учреждения гимназия № 7 «Ступени», г. Верхний Уфалей Челябинской области.

**ХРАМЦОВА Л. Н.**, канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Братского филиала Иркутского государственного университета, г. Братск.

**ХРОМОВА А. С.**, преподаватель Братского филиала Иркутского государственного университета, г. Братск.

**ХРУЩЕВА В. В.**, Почетный работник среднего профессионального образования, зам. директора по научно-методической работе, преподаватель педагогики и психологии ВКК Новосибирского педагогического колледжа № 3, г. Новосибирск.

**ЧЕРЕПАНОВА О. К.**, канд. пед. наук, доцент кафедры дисциплин музыкального и художественного образования Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут.

**ШАДЧНЕВА С. В.**, преподаватель частных дошкольных методик Самарского социально-педагогического колледжа, г. Самара.

**ШПИНЬКО Э. А.**, канд. воен. наук, зав. кафедрой естественнонаучных и технических дисциплин Филиала Московского государственного университета технологий и управления, г. Унеча Московской области.

**ЮДИНА М. В.**, зам. директора по ПР, преподаватель иностранного языка ВКК Новосибирского педагогического колледжа № 3, г. Новосибирск.

## О Г Л А В Л Е Н И Е

---

---

<b>РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания системы непрерывного профессионального образования</b>	
<b>Саенко К. С., Бойко Г. А.</b>	
Об опыте реализации системы непрерывного образования на экономическом факультете вуза .....	3
<b>Бауэр Н. М.</b>	
Проблема фундаментализации военного профессионального образования .....	11
<b>Вронский Г. Т.</b>	
К вопросу о концепции индивидуальности человека в системе профессионального образования .....	20
<b>Большакова О. Н.</b>	
Современные образовательные парадигмы в реформировании высшего образования .....	23
<b>Матвеев Г. А.</b>	
Экономическое образование в России в контексте системных изменений .....	28
<b>Левашева В. Г.</b>	
К вопросу о компетенции и компетентности .....	32
<b>Невкрытая С. А.</b>	
Гуманитарная парадигма постнеклассического этапа философии науки .....	34
<b>Рылеева А. С., Савиных В. Л.</b>	
Базовые компетенции подготовки растущего человека к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности .....	37
<b>РАЗДЕЛ 2. Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста</b>	
<b>Пестрякова В. Ф.</b>	
Формирование педагогических умений в решении воспитательных задач у студентов в процессе педагогической практики .....	41

<b>Черепанова О. К.</b>	
Развитие профессиональной компетентности студентов-музыкантов средствами методико-практической подготовки в вузе .....	47
<b>Мацакова Н. В.</b>	
Учебно-профессиональная мотивация в структуре профессиональной компетентности специалистов .....	55
<b>Портнягина Е. В.</b>	
Формирование профессиональных компетенций в подготовке государственного и муниципального служащего .....	62
<b>Бабкин Е. А., Травкин Е. И.</b>	
Развитие исследовательских способностей студентов в процессе обучения компьютерному моделированию на основе использования событийно-графового подхода .....	66
<b>Богданова М. В.</b>	
Развитие квалификационных характеристик современного специалиста в системе непрерывного профессионального образования .....	74
<b>Валиахметова Т. С.</b>	
Совершенствование учебно-методического комплекса по производственной (профессиональной) практике как средство формирования профессиональной компетентности студентов .	77
<b>Врачинская Т. В.</b>	
Конфликт-ориентированный подход к повышению квалификации учителей в системе непрерывного образования .....	81
<b>Кваша И. Н.</b>	
Проблема формирования компетентности педагога в мониторинге конфликта в образовательном процессе .....	85
<b>Никитина Е. В.</b>	
Формирование коммуникативно-речевых умений как компонента профессионально-педагогической культуры будущего педагога .....	89
<b>Смирнова С. Ю.</b>	
Развитие творческой активности личности студента как составляющей профессиональной компетентности .....	93
<b>Хромова А. С.</b>	
Развитие эмоциональной устойчивости будущих юристов ....	97
<b>Шпинько Э. А.</b>	
Подготовка специалистов информационных технологий в условиях непрерывного образования .....	100

<b>РАЗДЕЛ 3. Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования</b>	
<b>Дорошкова Г. А.</b>	
Профессиональная практика в образовательном процессе колледжа .....	105
<b>Севостьянова О. В.</b>	
Формирование рефлексивного компонента исследовательской культуры студентов колледжа .....	112
<b>Кравец Ю. А.</b>	
Развитие информационного обеспечения деятельности военных судов в процессе повышения качества образовательного процесса .....	118
<b>Алексеева Г. Ю.</b>	
Методическая работа по повышению качества подготовки студентов факультета педагогики и методики начального образования в условиях модернизации образования .....	122
<b>Андрияненко О. Н.</b>	
Условия развития профессионального самоопределения студентов в вузе .....	127
<b>Балыко С. В.</b>	
Факторы мотивации в профессиональной подготовке специалиста .....	129
<b>Коканова Р. А.</b>	
Подготовка будущих педагогов к реализации личностно ориентированных технологий .....	132
<b>Назарова И. В.</b>	
Профессионально-творческое саморазвитие личности студента: субъектно-деятельностный подход .....	136
<b>Пышкина Т. В.</b>	
Совершенствование профессионального опыта студентов транспортного вуза в процессе обучения .....	140
<b>Серов Е. Д.</b>	
Вопросы унификации компьютерных систем тестирования ...	142
<b>Струнина А. А.</b>	
Использование групповых форм работы на учебных занятиях вуза в системе интерактивного обучения .....	146
<b>Стыценко Н. А., Додонова Ю. Ю.</b>	
Мотивационно-ценностные ориентации в современной студенческой среде в учебном процессе .....	150

<b>Трущенко И. Н.</b> Роль иностранного языка в личностно-профессиональной подготовке будущих специалистов . . . . .	154
<b>Шадчнева С. В.</b> Дипломное проектирование как важный атрибут развития профессионально-личностной культуры студентов колледжа .	156
<b>РАЗДЕЛ 4. Функции государственных и общественных организаций в обеспечении модернизации профессионального образования</b>	
<b>Голов А. Я.</b> К вопросу участия России в Болонском процессе . . . . .	160
<b>Ряписов Н. А.</b> Развитие рынка образовательных услуг и проверка знаний . . .	165
<b>Храмцова Л. Н., Погодаева Е. Н.</b> Исследование различий ценностных ориентаций предпринимателей и служащих . . . . .	173
<b>РАЗДЕЛ 5. Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности</b>	
<b>Пикалов И. Ю.</b> Модернизация методической системы обучения сетевым моделям в курсе «Информационные технологии управления» специальности «Менеджмент организации» . . . . .	178
<b>Храмцова Л. Н., Завертяева Л. В.</b> Мотивы приобщения к алкоголю и отношение к рекламе на этапе становления личности . . . . .	186
<b>Табакова И. А., Муравьева О. Н.</b> Влияние обучения в профессионально-техническом колледже на развитие Я-концепции подростка . . . . .	194
<b>Баранова Е. Н.</b> Эволюционирование в технологиях обучения . . . . .	203
<b>Борисова Т. Ф.</b> Методологическая роль курса «Концепции современного естествознания» в профессиональном образовании студентов гуманитарного профиля . . . . .	207
<b>Вакулина Т. А.</b> Актуальные аспекты методологии и практики в обучении специалистов инновационного направления – адаптивная физическая культура . . . . .	211

<b>Грошев И. Л., Грошева И. А.</b>	
Деструкция когнитивной функции сознания . . . . .	213
<b>Жерносек В. В.</b>	
Инновации в профессиональном образовании . . . . .	217
<b>Казакбаева Р. В.</b>	
Интеграция содержания профессионального образования как направление в организации инновационной деятельности образовательного учреждения . . . . .	220
<b>Першин И. А.</b>	
Роль координационных советов по гражданско-патриотическому воспитанию студентов в совершенствовании системы патриотического воспитания будущих специалистов . . . . .	223
<b>Седакова В. И., Мерзляк Д. П.</b>	
Электронный учебник в образовательном процессе . . . . .	227
<b>Стефаненко С. Б.</b>	
Творческое развитие будущего учителя музыки в классе музыкально-теоретических дисциплин . . . . .	230
<b>Хрущева В. В., Юдина М. В., Дураченко О. А.</b>	
Междисциплинарный семинар как один из факторов формирования образовательной среды . . . . .	233
 <b>РАЗДЕЛ 6. Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики</b>	
<b>Дубовик И. М.</b>	
Группа социального риска: диагностико-аналитический аспект деятельности педагога . . . . .	237
<b>Князева Н. И.</b>	
Использование арт-терапевтических приемов в работе со слушателями повышения квалификации . . . . .	239
 <b>РАЗДЕЛ 7. Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования</b>	
<b>Ряписова А. Г.</b>	
Воспитание патриотизма и культуры межнационального общения – приоритетные стратегии воспитания . . . . .	244
<b>Костромцова В. В.</b>	
Информационная компетентность школьников (первичные результаты эксперимента) . . . . .	252



<b>Полева О. В.</b>	
Учет особенностей восприятия детей 2–3 лет в условиях групповых занятий при ДМШ .....	255
<b>Багина С. Н.</b>	
Профильное обучение в условиях инновационного образовательного учреждения (из опыта работы) .....	260
<b>Клещева Т. В.</b>	
Формирование социального интеллекта у детей младшего школьного возраста .....	264
<b>Мылтасова О. В.</b>	
Профильное обучение как условие успешной профессиональной ориентации учащихся .....	268
<b>Хахулина С. Б.</b>	
Формирование мотивации учебной деятельности при использовании ИКТ .....	271
Сведения об авторах .....	275

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

Материалы V Всероссийской  
научно-практической конференции  
Часть 5

**Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов**  
**Корректоры Л. Г. Махмутова, С. И. Мильковская**  
**Технический редактор А. Ф. Варфоломеев**  
**Дизайн обложки П. В. Федоров**  
**Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева**

Сдано в набор 04.12.06. Подписано в печать 20.12.06.  
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.  
Усл. печ. л. 18,2. Тираж 300 экз. Заказ № 497.  
Цена договорная

---

Информационно-издательский  
учебно-методический центр «Образование»  
454048, г. Челябинск, ул. Каменный Лог, 11  
тел.: (8–351) 237–42–09