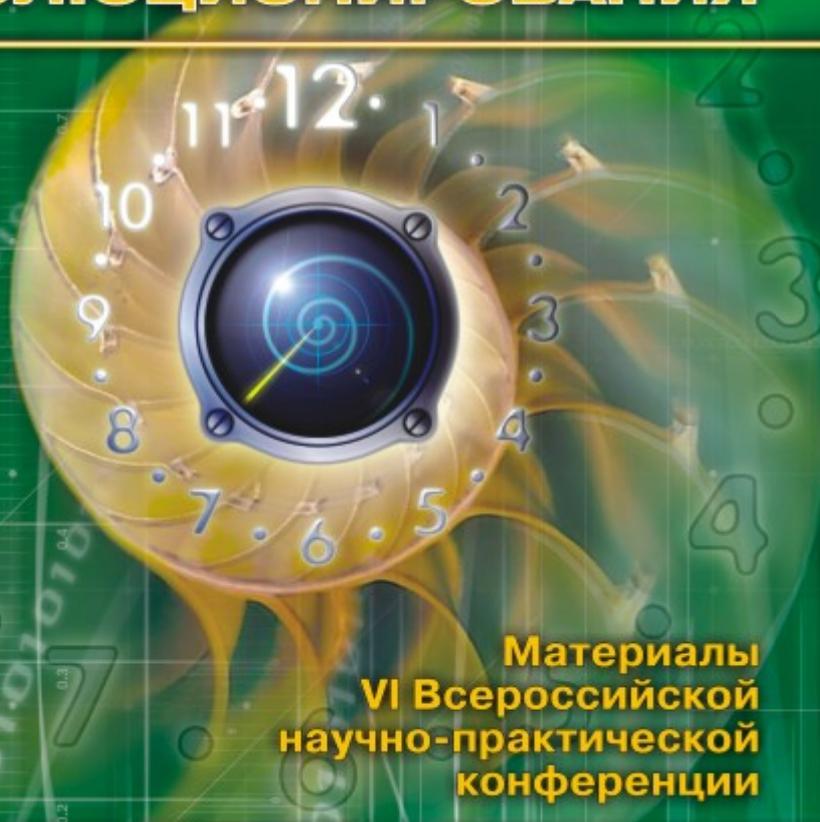


МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ



**Материалы
VI Всероссийской
научно-практической
конференции**

ЧАСТЬ VII

14 ноября 2007 г.

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

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

Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 7

14 ноября 2007 г.

Москва – Челябинск

УДК 371
ББК 74.5
М 86

М 86 Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования [Текст] : материалы VI Всерос. научно-практ. конф. : в 9 ч. Ч. 7 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ. ; Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : изд-во «Образование», 2007. – 278 с.
ISBN 978–5–98314–236–7

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

В. Н. Кеспиков, С. А. Белоусова, М. И. Солодкова, А. Г. Обоскалов,
А. В. Щербаков, И. Б. Едакова, А. В. Кисляков, Е. В. Рябышева,
А. В. Коптелов, О. А. Семиздралова, Н. Ф. Белокур,
Л. Г. Махмутова, С. И. Мильковская

УДК 371
ББК 74.5

© Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования.

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

ISBN 978–5–98314–236–7

Р А З Д Е Л 1

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

О ПОДГОТОВКЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В ПЕРИОД С 1940-х гг. ПО НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ

СЕРГЕЕВА С. В., ЮРМАШЕВА О. А.

г. Пенза, Пензенская государственная технологическая академия

Система высшего профессионального образования в развитых европейских странах на современном этапе претерпевает значительные изменения. В 2003 г. Россия присоединилась к Болонской декларации, которая имеет своей целью создание единого европейского образовательного пространства и обеспечение подготовки конкурентоспособных специалистов. В связи с этим возникла настоятельная необходимость модернизации российской системы высшего образования, одним из важнейших направлений которой является реформирование системы подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров.

Качество профессиональной подготовки специалистов в вузе и, следовательно, ее результат, определяются многими факторами, в числе которых ведущую роль играет уровень компетентности кадрового потенциала отечественной высшей школы.

Традиционными формами подготовки профессорско-преподавательского состава в России являются институты аспирантуры, докторантуры, факультеты повышения квалификации и стажировка. В настоящей статье считаем целесообразным подробнее остановиться на изучении института аспирантуры, так как на протяжении длительного

периода времени она является кузницей научных и научно-педагогических кадров.

На наш взгляд, необходимым является обращение к историческому прошлому, так как в некоторой степени проблемы подготовки будущих преподавателей вузов в настоящее время совпадают с проблемами, которые характеризовали этот процесс во второй половине XX столетия. Выбор указанного хронологического периода объясняется тем, что именно в 40-е гг. XX века в нашей стране начала складываться традиционная система подготовки научно-педагогических кадров, которая функционирует и сейчас.

Согласно определению, данному в Российской педагогической энциклопедии, аспирантура (от лат. *aspiro* – стремлюсь, стараюсь приблизиться) – это «форма планомерной подготовки научно-педагогических и научных кадров» [1]. По определению, представленному в толковом словаре С. И. Ожегова, аспирантура – «подготовка, которую проходят аспиранты; система такой подготовки», аспирант – «специалист при высшем учебном заведении или научном учреждении, готовящийся к научной, научно-педагогической деятельности и к защите кандидатской диссертации» [2].

Исходя из представленных выше определений, можно выделить признаки аспирантуры как педагогического явления: аспирантура – это система подготовки научных и научно-педагогических кадров; система послевузовского образования при высшем учебном заведении или научном учреждении; результатом обучения в аспирантуре является защита кандидатской диссертации.

Как известно, подготовка научно-педагогических кадров через аспирантуру в России складывается из двух составляющих: научной (сдача экзаменов кандидатского минимума и написание диссертации) и педагогической. В настоящей статье подробнее остановимся на научной подготовке будущих преподавателей высшей школы.

В СССР аспирантура впервые была образована в 1925 г., а в 30-х гг. введена в вузах и Академии Наук СССР. Предвоенные и военные годы были тяжелым временем не только для различных отраслей хозяйства, но и для системы образования. Однако страна нуждалась в грамотных научных и научно-педагогических кадрах для обучения высококвалифицированных специалистов. Последние в перспективе должны были стать движущей силой восстановления и дальнейшего развития советского общества. Поэтому в годы войны Всесоюзный Комитет по делам высшей школы при СНК СССР продолжал заниматься проблемами подготовки преподавательских кадров. Результатом деятельности Комитета стало подписание Приказа № 2 от 2 янва-

ря 1944 г. «О мероприятиях по улучшению подготовки аспирантов в высших учебных заведениях». В указанном документе прописаны следующие недостатки в подготовке аспирантов в вузах:

- невыполнение плана приема в аспирантуру; зачисление в аспирантуру без «надлежащего отбора»; недостаточно активное участие профессоров-научных руководителей в процессе отбора будущих аспирантов;

- недостаточный контроль со стороны директоров вузов за выполнением аспирантами индивидуальных планов; изучение общеобразовательных дисциплин в ущерб специальной подготовке аспирантов; недостаточное участие аспирантов в научно-исследовательской и учебно-методической работе кафедр; привлечение аспирантов к административной и хозяйственной работе, не связанной с их подготовкой [3].

Указанные недостатки в работе по подготовке научных и научно-исследовательских кадров объясняются тем, что молодежь в годы войны участвовала в боевых действиях. Те же, кто оставался в тылу, вынуждены были тратить подавляющую часть времени, предусмотренного для научной деятельности, на оказание помощи армии.

Для искоренения вышеизложенных недостатков Приказом были введены правила приема в аспирантуру, а также требования к процессу обучения аспирантов. Вызывает интерес тот факт, что в Приказе особое внимание уделяется привлечению в аспирантуру национальных кадров. Это условие объясняется особенностями внутренней политики многонационального Советского государства.

В 40-е гг. XX века лица, поступающие в аспирантуру, обязаны были предоставить имеющиеся у них «научные работы, описания сделанных ими изобретений, проектов, а при отсутствии таковых – письменный реферат по специальности на избранную ими тему» [3]. Важнейшим условием допуска к вступительным испытаниям было положительное заключение предполагаемого научного руководителя. Эти правила действовали на протяжении всего XX века и не потеряли актуальности по сей день [4].

В фондах Государственного архива Пензенской области (ГАПО) был обнаружен доклад проректора по научной работе Пензенского Политехнического института (ППИ) Н. П. Сергеева «О состоянии и подготовке научно-педагогических кадров». Он был сделан на Совете ППИ от 29.04.1969 г., и в нем отмечалось, что контингент поступающих в аспирантуру становится все более подготовленным. Большинство из них имели сданные кандидатские экзамены и задел по предполагаемой научной работе [5].

В отличие от современного аспиранта, аспирант военного вре-

мени на момент поступления должен был иметь не менее двух лет производственного стажа по специальности (если выбранная им специальность носила прикладной характер). Исключение для лиц, не имеющих производственного стажа, делалось лишь при условии окончания вуза с отличием и «наличии об этом отзыва научного руководителя» [3]. Однако эти правила не всегда соблюдались. В частности, в ППИ в первые 10–15 лет существования аспирантуры на вступительных экзаменах не было конкурса, поэтому принимали всех, подавших документы.

Особенностью вступительных испытаний в аспирантуру в 40-е гг. XX века можно считать жесткие требования, предъявляемые к знаниям по специальной дисциплине. К экзаменам по другим дисциплинам «допускались лишь те, кто проявлял глубокие знания по специальности» [3]. Подобное правило позволяло принимать в аспирантуру лиц, хорошо подготовленных к научной деятельности по выбранной ими специальности. Однако с течением времени оно перестало действовать.

Кроме того, «научный руководитель в течение первого полугодия работы аспиранта решал вопрос о его пригодности к научно-педагогической деятельности. В случае отрицательного заключения научного руководителя аспирант отчислялся из вуза и переводился на практическую работу» [3]. Указанное требование способствовало выявлению на начальном этапе обучения аспирантов, не способных к научно-исследовательской работе. Это позволяло избежать финансовых затрат на подготовку таких лиц, а также избежать случайных людей в отечественной науке. К сожалению, это правило не действует в отношении современных аспирантов, и на наш взгляд, его возрождение является необходимым для повышения качества их подготовки.

На протяжении всего времени существования института аспирантуры в нашей стране аспиранты работали по индивидуальным планам, которые «составлялись на весь трехлетний срок их подготовки научными руководителями, обсуждались на кафедрах и в ученых советах факультетов и утверждались директорами вузов не позднее 1 месяца после зачисления аспиранта» [3]. В индивидуальный план работы включалось содержание, время и формы проверки работы аспиранта за все три года подготовки. Однако в 40-е гг. аспирант, помимо педагогической и производственной практики, участия в работе кафедры, подготовке диссертационного исследования, должен был представить в индивидуальном плане перечень литературы на русском и иностранном языках, подлежащий изучению. На современном этапе будущие кандидаты наук работают по индивидуальным планам,

«утверждаемым ректорами (учеными советами) высших учебных заведений или руководителями (научно-техническими советами) научных учреждений, организаций по представлению кафедр (отделов, секторов, лабораторий)» [4].

Особенностью военного времени можно считать практику отрыва аспирантов на административную, хозяйственную и другие виды работы. Этот факт можно объяснить недостаточным количеством кадров на производстве, в хозяйственной деятельности вследствие продолжающейся Великой Отечественной войны. Приказ Комитета по делам высшей школы установил обязательным прекратить аспирантами совмещение занятий с работой вне вуза. Санкцией за невыполнение этого требования было отчисление и перевод на практическую работу. Установление подобного правила явилось следствием того, что многие аспиранты по окончании обучения не представляли диссертацию. Однако зафиксированное на бумаге требование в реальности не выполнялось или выполнялось не в полной мере ввиду сложной внешнеполитической обстановки в течение еще достаточно продолжительного периода времени.

На современном этапе лица, принятые в очную аспирантуру, также освобождаются от работы, не связанной с работой над диссертацией, что позволяет в установленный срок завершить ее подготовку [4]. Однако аспирант, при условии согласия своего научного руководителя, имеет право работать по совместительству в пределах не более 50 % норм, установленных для штатных работников. В военные годы и во второй половине XX века аспиранты также имели право на подобную форму занятости.

На начальном этапе существования аспирантуры претендующий на ученую степень был обязан в конце каждого полугодия предоставлять письменный отчет о научной работе и о выполнении индивидуального плана, который затем с заключением научного руководителя предоставлялся директору вуза [3]. К примеру, аспиранты ППИ и их научные руководители регулярно отчитывались о своей научной работе на заседаниях Совета вуза [6].

В настоящее время аспиранты отчитываются о проделанной работе раз в год и при невыполнении индивидуального плана подлежат отчислению [4]. Уже в 40-е гг. XX века первой ступенью аттестации аспирантов как научных работников были экзамены кандидатского минимума. Как и современные претенденты на ученую степень кандидата наук, аспиранты военного времени сдавали три кандидатских экзамена – специальную дисциплину, философию и иностранный язык. В Государственном архиве Пензенской области (ГАПО) нами

были обнаружены программы подготовки аспирантов по диалектическому и историческому материализму и иностранным языкам.

Следует отметить, что до 2004 г. аспиранты сдавали кандидатский экзамен по философии, который включал в себя историю философии и собственно философию. Однако Приказом Министерства образования Российской Федерации № 697 от 17.02.2004 г. была утверждена новая программа кандидатских экзаменов по «Истории и философии науки».

В советский период подготовка аспирантов к экзамену по философии заключалась в изучении основ диалектического и исторического материализма. И если на современном этапе для аспирантов представлен широкий круг источников по философии, то в военные годы в их выборе они были весьма ограничены. Список работ, подлежащих изучению, включал 20 наименований: 7 работ В. И. Ленина; 4 – И. В. Сталина; 3 – Ф. Энгельса; 2 – К. Маркса; 1 – Г. В. Плеханова; 1 – В. Г. Белинского; 1 – Н. Г. Чернышевского; 1 – А. И. Герцена. Всесоюзный Комитет по делам высшей школы при СНК СССР рекомендовал не только литературу, которую должны были изучить аспиранты при подготовке к экзамену, но и тематику семинаров и лекций по диалектическому и историческому материализму.

На лекционные занятия отводилось 60 часов, на семинарские – 50 часов. При подготовке к кандидатскому экзамену аспиранты в годы ВОВ основной упор делали на изучение работ представителей философии марксизма. Недостаточное внимание уделялось античной, средневековой философии, философии нового времени. Такие направления, как позитивизм, экзистенциализм, психоанализ и другие не изучались совсем. Исходя из представленных данных, можно сделать вывод о том, что знания, получаемые аспирантами по философии в военные годы, были недостаточно полными. Это обстоятельство объяснялось особенностями политического строя СССР [3].

На наш взгляд, ситуация, сложившаяся с подготовкой научных и научно-педагогических кадров, была очень сложной. По-видимому, численность аспирантов была незначительной во многих вузах страны, о чем свидетельствует тот факт, что в изучаемом документе всесоюзного значения имеются оговорки относительно их количества. Согласно материалам ГАПО, в аспирантуре ППИ долгие годы численность аспирантов была невысокой. К примеру, в 1952–1953 учебном году при ППИ проходили обучение 6 аспирантов [7], а в 1963 г. – 25 [8].

На современном этапе аспиранты имеют возможность посещать занятия по истории и философии науки, а также получать консультации у преподавателей по интересующим их вопросам, пользоваться

разнообразной литературой при подготовке к сдаче кандидатского экзамена. Кроме того, в установленные сроки по окончании занятий каждый аспирант обязан представить реферат на выбранную им тему, перекликающуюся с темой диссертационного исследования.

Требования по иностранному языку (английскому, немецкому или французскому) для лиц, поступающих в аспирантуру в 40-е гг. XX века, были следующими: кандидат должен был, пользуясь словарем, дать письменный перевод оригинального текста литературы по специальности 1 – 1,5 страницы (до 2000 печатных знаков) в течение одного академического часа. Кроме того, поступающий должен был обнаружить знание грамматики языка и вести несложную беседу на иностранном языке на бытовые, общественно-политические темы и темы по специальности [3].

Современные молодые люди, поступающие в аспирантуру, должны уметь читать и переводить со словарем оригинальную специальную литературу 1500–2000 печатных знаков, реферировать на иностранном языке тексты общественно-политического содержания объемом 1500 печатных знаков, а также вести беседу на иностранном языке по избранной специальности, по образованию в России и странах изучаемого языка и др.

В годы войны аспиранты в процессе подготовке к научной и научно-педагогической деятельности должны были в обязательном порядке изучать два иностранных языка: один основной, по которому сдавался вступительный экзамен, второй дополнительный – изучался по указанию научного руководителя. Причем основной язык изучался в первый год подготовки, а дополнительный – во второй. На третьем году обучения аспирант получал индивидуальные консультации по иностранным языкам в объеме до 40 часов в год. На занятия с преподавателем по иностранным языкам отводилось по четыре часа в неделю. Для занятий аспиранты объединялись в группы по 3–5 человек [3]. Впоследствии в аспирантуре стали изучать только один иностранный язык.

В начале XXI века аспиранты проходят подготовку по одному языку, на занятия с преподавателем отводится по четыре часа в неделю. Кроме того, аспирант самостоятельно осуществляет значительный объем индивидуальной работы, за выполнение которой отчитывается перед преподавателем. В группу для подготовки к кандидатскому экзамену включается по 15–20 аспирантов. Таким образом, требования к подготовке аспирантов в военные годы были более жесткими, чем в настоящее время. В годы войны изучение иностранного языка заключалось, главным образом, в чтении, анализе и переводе литературы по

специальности, рекомендованной научным руководителем, художественной и общественно-политической литературы, а также в беседах на данном языке [3].

На кандидатском экзамене по иностранному языку аспирант должен был обнаружить следующие знания: свободно читать и переводить оригинальную научную литературу по специальности; обнаружить понимание содержания прочитанного без перевода текста и уметь передать его на иностранном языке; вести беседу на тему, связанную со специальностью аспиранта и на общественно-политические темы [3].

Аспирант XXI века при сдаче кандидатского экзамена должен показать следующие знания и умения: уметь реферировать оригинальный текст объемом до 2000 печатных знаков; вести беседу на тему, связанную с его научно-исследовательской деятельностью; переводить указанный преподавателем фрагмент книги на иностранном языке, с которой в течение года проводилась индивидуальная работа.

Таким образом, в процессе подготовки аспирантов в СССР сложился ряд требований, многие из которых не теряют своей актуальности по сей день: в течение всего времени обучения аспирант был обязан работать по индивидуальному плану, утвержденному научным руководителем и директором вуза; в течение первого полугодия обучения аспирант должен был проявить способности к научно-педагогической деятельности, о чем делал заключение научный руководитель; в индивидуальном плане аспирант был обязан представить подлежащий изучению перечень литературы на русском и иностранном языках; два раза в год аспирант был обязан представить на заседании кафедры доклад по разделу своего диссертационного исследования, где проходило его обсуждение; за время своего обучения аспирант должен был посещать занятия по подготовке к кандидатским экзаменам; каждый аспирант на протяжении всего времени обучения был обязан изучать два иностранных языка; по окончании обучения аспиранты должны были представить на кафедры законченные диссертационные исследования.

На наш взгляд, представляется целесообразным возрождение некоторых из представленных требований, таких как постоянный жесткий контроль со стороны научных руководителей, членов кафедр, директоров вузов за работой аспирантов, обязательное участие аспирантов в работе кафедр, глубокое изучение иностранных языков. Все вышеперечисленное будет способствовать улучшению качества подготовки научных и научно-педагогических кадров.

При изучении документов, касающихся подготовки аспирантов, мы обнаружили, что должное внимание их психолого-педагогической подготовке не уделялось и не уделяется. Вместе с тем именно такая

подготовка является основным условием реализации высшей школой инновационных функций по отношению ко всем сферам общественной жизни. Сложившаяся ситуация объясняется отсутствием в российской системе образования квалифицированных специалистов, занимающихся психолого-педагогической подготовкой преподавателей вузов, особенно технического профиля.

При разработке новой стратегии развития системы подготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава несомненный интерес представляет позитивный отечественный и зарубежный опыт решения данной проблемы, например, в Германии и США. Несмотря на актуальность рассматриваемой проблемы, необходимо констатировать отсутствие системных комплексных исследований по вопросу подготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы.

В отечественной системе подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров сложились следующие противоречия: между актуальностью проблемы и недостаточной разработанностью ее теоретических и технологических основ в научной литературе; между имеющимся отечественным и зарубежным опытом подготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы и недостаточным его использованием в современных условиях; между потребностью в осуществлении грамотной психолого-педагогической подготовки преподавательских кадров и отсутствием специалистов, которые могли бы ее осуществить.

Разрешение этих противоречий является необходимым условием эффективного функционирования отечественной системы подготовки научно-педагогических кадров.

Литература

1. Круглов, Ю. Г. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / Ю. Г. Круглов, А. Ф. Парастаев. – М. : Большая российская энциклопедия, 1993.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1997.
3. Пащенко, В. Г. Пензенский государственный университет. Очерки истории и современной жизни [Текст] / В. Г. Пащенко. – Пенза : ПГУ, 2003.
4. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). Ф. Р-2417. Приказы Всесоюзного комитета по делам высшей школы по учебным вопросам. Оп. 1. Д. 6.
5. Приказ Министерства общего и профессионального образо-

вания «Об утверждении Положения о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования в РФ». – 27.03.1998. – № 814.

6. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). Ф. Р-2417. Пензенский Государственный Университет. Оп. 1. Д. 1114. Протоколы заседаний Совета института и документы к ним за 1969 г.

7. ГАПО. Ф. Р-2417. Оп. 1. Д. 1294. Протоколы заседаний Совета института и материалы к ним за 1971–1972 гг.

8. ГАПО. Ф. Р-2417. Оп. 1. Д. 342. Отчет о деятельности института за 1952–1953 уч. год.

9. ГАПО. Ф. Р-2417. Оп. 1. Д. 968. Протоколы заседаний Совета института и материалы к ним за 1965 г.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В СЕВЕРНОМ ПРИКАСПИИ В XIX ВЕКЕ: ГЕОПОЛИТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

ТАРАБАНОВСКАЯ Е. А.

г. Астрахань, Астраханский государственный университет

Северо-Каспийский участок России характерен тем, что сюда входят три субъекта Федерации – Республика Калмыкия, Астраханская область и Республика Дагестан. Это многонациональные административные образования, где представлены три доминирующие мировые религии – буддизм, христианство и ислам.

На Каспии идет активное соперничество между государствами, входящими в Организацию экономического сотрудничества (ОЭС). Примечательно, что все они являются мусульманскими, но из них один Иран, имеющий выход на Каспийское море, является шиитским. Прикаспийскими государствами являются Россия, Казахстан, Азербайджан, Туркмения и Исламская Республика Иран. Каждая из этих стран имеет те или иные проблемы в области межэтнических и межконфессиональных отношений.

Геополитика охватывает проблемы мирового сообщества в тех аспектах, которые касаются стратегического потенциала государства, разработки, принятия и реализации политической стратегии на глобальном, региональном и локальном уровнях международной системы.

Начнем с временных масштабов, имеющих отношение к системе образования. Есть вектор, характеризующий состояние страны. Тут и состояние умов (общественное мнение, и уровень безопасности, доходы и здоровье граждан). Основной трудностью задачи построения

системы управления образованием является инерционность системы образования, ее событийная независимость. В отличие от политических и экономических реалий, культурные детерминанты меняются крайне медленно, что, вероятно, и обеспечивает повышенную устойчивость образовательной системы и образовательных моделей.

На данный момент выделяются следующие геоэкономические, геополитические и геокультурные особенности Северного Прикаспия: уникальное положение в цивилизационном пространстве; демографическое распределение населения.

Геополитика переживает сегодня свой ренессанс. Современный этап всемирной истории характеризуется мощными сдвигами в сложившемся равновесии всего международного порядка. Необходимость поиска новых отношений с бывшими союзными республиками, процессы регионализации – все это заставляет задумываться над историей Российского государства, его ролью в мировой цивилизации, его положением и объективными интересами. В данной связи нельзя не согласиться с тем, что «без учета особого геополитического положения России, наложившего отпечаток на всю ее историю, на ее государственное устройство, на дух населяющих ее народов, трудно, если вообще возможно понять и глубину специфики российского государственного интереса, который подвергается сегодня тяжелому испытанию» [4].

Залогом возрождения геополитической мощи России являются не только ее природные ресурсы и военно-технический потенциал, но и огромный потенциал гуманитарной культуры. Именно возможности образования сохранять и утверждать координаты отечественной культурной системы позволяют рассматривать его как эффективный инструмент геополитики и обеспечения духовной безопасности нации.

Однако в настоящее время геополитический потенциал образования не только не используется в полной мере, но и не осмысливается в соответствии с масштабом проблем.

Такое понимание роли образования объективно ставит сегодня проблему переориентации его философских оснований, необходимость разработки образовательной парадигмы, которая избежала бы эклектичного соединения концепций и идей других национальных школ. В частности, копирование западных моделей образования, ориентированных на развитие человеческой субъективности или на передачу максимального объема знаний и освоение технологий, в условиях России неизбежно влечет за собой кризис социально-культурной самоидентичности.

Вопрос о том, как управлять и управлять ли вообще, был во все времена актуальным и злободневным. В XIX веке речь фактически

шла о создании новых систем управления и качественно иной генерации самих управленческих кадров.

Если отдать дань социальному творчеству всех поколений в российской истории, то можно сделать вывод о существовании в России управленческой традиции. Эта традиция уходит корнями к возникновению российской государственности, средствам удержания и сохранения российских народов и территорий, социальным рычагам обеспечения целостности и единства российского геополитического пространства.

В России с самого начала получила импульс сильная государственность в виде центрально-административного властвования, преобладания центробежных социальных сил над центростремительными. Минимальный объем прибавочного продукта, получаемого в условиях короткого сезонного периода, предопределял жесткий, централизованный характер его производства и реализации. Длительное время страна развивалась под преимущественным воздействием внешних социально-политических факторов, реализуя функцию защиты, обеспечения удержания многочисленных территорий и народов, единства и целостности громадного социального пространства. Поэтому сильная государственность в России с централизованным характером ее управления вне зависимости от социальной формы – закономерность, диктуемая поиском оптимальной модели бытия в интересах выживания и относительно эффективного развития.

Российский способ усиления центральной власти существенно отличался от аналогичного процесса в Западной Европе. Как отмечают российские политологи, «борьба с удельщиной совмещалась у нас с борьбой за национальную независимость» [2].

Необходимость сохранения геополитической целостности также требовала сильной, жесткой и централизованной государственной власти – фундамента соответствующих управленческих начал, хранительницы российской управленческой традиции. За такой традицией, в каких бы идеологических условиях она не проявлялась, всегда стояла потребность в сильной державной личности, развитой административной элите, высокопрофессиональных кадрах управленческого профиля.

Общеизвестно, что в России всегда управляли люди, а не законы, что сформировало особый социокультурный пласт управления с недостаточно развитым правовым компонентом.

В XIX веке перспективы политической модернизации в России определялись способностью государства решить следующие четыре группы проблем, имеющих как общий, так и специфически российский характер: скорейшее формирование политической элиты новой генерации, деятельность которой должна быть адекватной задачам со-

циальной трансформации; создание социальной структуры, соответствующей новым экономическим укладам общественной жизни и преодолевающей жесткую территориальную закреплённость людей; формирование правовых институтов, обеспечивающих эффективную управляемость в условиях конкуренции; создание эффективной системы центрального и регионального управления, местного самоуправления, обладающих мощными механизмами противодействия традиционному бюрократическому централизму и коррупции.

Изучение национальных моделей социальной трансформации в России XIX века ставит вопрос и о том, что этот период развития страны нельзя однозначно квалифицировать. Россия существовала в новых геополитических обстоятельствах, что во многом обуславливало все сферы внутренней жизни, которые подлежали изменению и реформированию, в том числе и сферу управленческой практики в образовании.

Имеется еще одно исключительно важное обстоятельство, побуждающее к исследованию вполне традиционных проблем в нетрадиционных условиях их функционирования и развития. Одной из главных задач общественной трансформации в России было преодоление системного социально-экономического кризиса общества. При этом, главной причиной кризиса была неэффективность прежней общественной системы. С точки зрения эффективности управления в условиях решения задач социального реформирования, традиционная административно-управленческая элита России исчерпала свои возможности. Сфера управления в условиях становления правового государства в России должна была стать антикризисной. Антикризисность – это учет последствий реформаторских действий и одновременно двигающих дело реформирования вперед.

Административные меры в области образования, несомненно, носили созидательный характер. В начале XIX века политика государства «опережала групповое сознание людей, способствуя преодолению эгоцентризма и формированию гражданственности» [1]. В основу правительственной образовательной политики в России были положены идеи религиозно-нравственного направления в теории педагогики. Обучение грамоте, государственному языку рассматривалось, прежде всего, как условие воспитания законопослушного, богобоязненного гражданина России.

Поскольку развитие народного образования – один из важнейших критериев, определяющих «зрелость» формирующегося гражданского общества, принимаемые новые законы были направлены на создание правового буржуазного государства. Во второй половине XIX – начале XX века был сделан крупный шаг в деле распространения го-

сударственного образования среди народов Российской империи.

Образовательная политика, методы и формы ее осуществления вобрала в себя установки внутривластного курса правительства своего времени.

Этот курс четко делится на 7 этапов:

1. 1 половина XIX века – дореформенный период, характеризующийся разработкой теоретических оснований системы образования в России;

2. 60–70-е гг. XIX века – период принятия и осуществления буржуазных реформ, начало осуществления целенаправленной политики построения системы государственного образования;

3. Время контрреформ, усиления реакции во внутренней политике царизма (80-е – первая половина 90-х гг. XIX века);

4. Вторая половина 90-х гг. XIX века – 1905 г. – Либерализация внутренней политики, рост общественного внимания к проблемам образования, активизация прогрессивного педагогического движения страны;

5. 1905–1907 гг. – Демократизация общества, снижение числа духовных учебных заведений, первые шаги по введению всеобщего начального образования;

6. 1907–1913 гг. – Политика сдерживания, внутреннее обострение проблем образования;

7. 1913–1917 гг. – Попытки оптимизации всей системы образования.

Одной из задач, подводимой Министерством Народного Просвещения, являлась ликвидация функциональной неграмотности населения. В исследуемый период духовное образование было ведущей альтернативой общей неграмотности народов Российской империи. В Северном Прикаспии к общероссийским причинам этого процесса (слабая финансово-материальная база для обеспечения проекта, бюрократическая система, отсутствие научно обоснованной теории, методического обеспечения, специально подготовленных педагогических кадров) прибавлялись и местные специфические – гетерогенность состава населения, удаленность от центров управления, подвижность этнических групп и этносов, историческая этнокультурная связь с центрами, лежащими за пределами государственных границ (например, Ближний Восток (Мекка)).

Анализ изменения количества духовных учебных заведений и учащихся в них показал, что в XIX – начале XX веков сохранялась тенденция к их росту, что было связано с реакцией на постановления правительства о внедрении государственного образования среди не-

русских народов России. Особенностью построения системы образования в исследуемом регионе было прочное укоренение ортодоксальных установок на процесс образования, что, например, явилось причиной непопулярности джадидизма в конце XIX века. Однако мы отмечаем снижение числа духовных школ к 90-м гг. XIX века, что связываем с социально-экономическими изменениями в целом по России, возросшим значением светского образования как гаранта улучшения социального статуса.

Однако, поскольку окончание гимназии и вуза давало возможность занять определенное место в социальной иерархической лестнице российского общества, превращение школы в один из наиболее важных каналов вертикальной циркуляции было нежелательно.

Дефицит квалифицированных кадров, высокий авторитет средних и средних специальных учебных заведений, возможность получения высшего образования в вузах России объясняют востребованность среднего и среднеспециального образования в исследуемый период.

Проанализировав деятельность правительства в деле развития системы государственного образования в XIX – начале XX веков, мы пришли к выводу, что неэффективность образовательной политики правительства объясняется целым рядом причин:

1. Наличие разветвленной сети духовных школ, обучавших детей грамоте и основам вероучения.

2. Слабая теоретико-методологическая база обоснования построения самобытной национальной системы образования. Существование двух противоположных точек зрения на предмет русификации:

- посредством светского образования с русским языком обучения;

- путем сдерживания стремления получить светское образование, ограничивая знанием основ русской грамоты.

Материальное состояние начальных учебных заведений зависело от общественных капиталовложений. Государственные дотации были минимальны.

В XIX веке в российской системе образования наряду с количественными изменениями произошли глубокие качественные преобразования. Изменилась государственная среда образования, характер взаимоотношений государства с системой образования. Большое влияние на это стали оказывать формирующееся гражданское общество и набирающие силу рыночные отношения, государство стремилось создать такую модель образования, при которой доступным было получение начального образования. По мере дальнейшего продвижения, независимо от национальной принадлежности начинал действовать

механизм селекционного отбора. Немногие выпускники начальных учебных заведений имели возможность продолжать образование, что было связано с неотлаженностью механизма получения среднего и среднего специального образования.

Управление системой образования в России должно быть системным, комплексным и всесторонним. Это значит, что теория и практика управления должны охватывать интересы всех его уровней государственных и негосударственных форм, военного и гражданского компонентов, федерального, регионального и местного уровней. Односторонние действия в сфере реформирования управления делают саму систему фрагментарной и в целом лишают ее системных интегративных оснований [3].

Выделяя все эти принципиальные и разномасштабные вопросы, мы должны искать их решение применительно к жизнедеятельности конкретных поселений в приграничной области, поскольку жители этих регионов, формы организации их сознания, типы их активности, способы их коммуникации и взаимодействия и образуют форму конкретного обустройства жизни на приграничной территории.

С точки зрения глобальной геополитики, регион Северного Прикаспия образует тот своеобразный ареал, где отсутствие простой хозяйской хватки и позиции может привести к очень серьезным разрушениям структуры и форм организации страны.

Геополитическая устойчивость границы – это, прежде всего, люди с их живым реальным восприятием происходящего, с отношением к приграничным соседям, с деятельностью, обеспечивающей перевозку грузов, людей, передачу информации. Обеспечивает несколько разных функций: поддерживает мирные добрососедские отношения с приграничной территорией; осуществляет контроль за процессами, которые происходят в приграничной области; в любой момент может мобилизовать часть своих жителей для преодоления чрезвычайной ситуации.

Очень важно, чтобы житель приграничных территорий осознавал, что он гражданин России и что именно с него для жителя соседней территории начинается Россия. Подобная организация самосознания может быть выращена только за счет специальных образовательных и просветительских программ, обеспечивающих функциональную грамотность жителей приграничных районов.

С другой стороны, очень важно понимать, что граница – это сложная коммуникативная машина, которая не только разделяет, но связывает население разных стран, обеспечивая обоюдосторонний транспорт товаров и услуг. Для анализа этого феномена требуется но-

вый междисциплинарный коллектив с привлечением специалистов по гуманитарным технологиям, и речь не идет о написании бюрократических доктрин. Владение логикой геополитического мышления позволяет комплексно анализировать международные отношения и правильно понимать реальности современного мира.

Литература

1. Дилигенский, Г. Г. Запад в российском общественном сознании [Текст] / Г. Г. Дилигенский // Общественные науки и современность. – 2000. – № 5.
2. Колосов, В. А. Традиционные геополитические концепции и современные вызовы России [Текст] / В. А. Колосов // Общественные науки и современность. – 1996. – № 3.
3. Садовничий, В. А. Образование, которое мы можем потерять [Текст] / В. А. Садовничий. – М. : РХД, 2003.
4. Цыганков, П. А. Геополитика: последнее прибежище разума? [Текст] / П. А. Цыганков // Вопросы философии. – 1994. – № 7–8.

МОДЕЛЬ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОПЛАТОЙ ТРУДА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

БОДИЕВА Н. Ф., БОДИЕВ А. Б.

г. Улан-Удэ, Бурятский филиал Сибирского университета
потребительской кооперации

Ключевая задача модернизации системы образования в стране – представление о качестве и участии институтов гражданского общества в оценке труда педагогических работников.

Положение о государственно-общественном характере управления отечественным образованием было прописано в Законе «Об образовании» 1992 г. (статьи 50.4 и 52.1), однако конкретного практического развития в деятельности органов и учреждений образования оно не получило. В настоящее время данный принцип заложен в Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 г., предусматривающую «обеспечить открытость образования как государственно-общественной системы и переход от патерналистской модели к модели взаимной ответственности в сфере образования, к усилению роли всех субъектов образовательной политики и их взаимодействия».

Для решения задачи максимального участия гражданских институтов в развитии образования в интересах личности, общества, государства необходимо в первую очередь разрешить три группы противоречий, а именно: 1. Неэффективность расходования бюджетных и внебюджетных средств из-за отсутствия внешнего заказа на качественное образование и прогнозирования, отвечающих новым ожиданиям общества и вызовам рынка труда; 2. Несоразмерное потребностям экономики ежегодное увеличение числа лиц, поступающих в вузы, сопровождаемое ростом безработицы и падением показателей трудоустройства выпускников вузов по специальности; 3. Зависимость уровня финансирования учебных планов образовательных учреждений только от часовой нагрузки и отсутствие зависимости этого уровня от качественных показателей образования, предъявляемых заказчиком образовательных программ.

Необходимость прихода в образование общественных институтов непосредственно связано с таким процессом как глобализация, поскольку она резко обостряет и доводит до состояния кризиса многие противоречия, способные десятилетиями существовать в латентном состоянии в любой национально-закрытой системе, в том числе и образовательной. Будучи по природе своей процессом надгосударственным, наднациональным, глобализация формирует всемирный рынок труда, на который, в конечном счете, выходит не государство, не нация или какое-нибудь иное сообщество, а отдельный, конкретный человек – непосредственный носитель своих собственных знаний, компетентностей и человеческих качеств.

Поэтому общество как внешний заказчик должно сегодня сформировать свой заказ на соответствующие образовательные программы, активно участвуя в оценке качества и развития образования. При этом интересы общественных организаций в улучшении качества образования и интересы педагогических работников в увеличении оплаты труда за высокое качество образования совпадают, так как стимулирование труда человека заложено в потребностях работающего человека. Такая мотивация глубоко изучена такими известными учеными, как А. Маслоу (теория иерархии потребностей), МакКленанд (теория власти, успеха, причастности), Ф. Герцберг (двухфакторная теория), В. Врум (теория ожидания), Д. Кун (теория справедливости), Л. Портер и Э. Лоурер (комплексная процессуальная теория мотивации).

Разделение фонда оплаты труда на две части при участии общественности в распределении стимулирующей части оплаты труда приводит к перестройке системы управления образовательным учреждением в целом. Иерархически построенная административная система

должна постепенно заменяться моделью распределенных центров ответственности, которая гораздо более мобильна и отвечает современным требованиям общества.

При этом распределять оплату будет орган, обеспечивающий государственно-общественное управление образовательным учреждением, а представлять к поощрению этой оплатой будет руководитель образовательного учреждения. В их совместную компетенцию входит разработка правил, критериев и процедур распределения стимулирующей части фонда оплаты труда. Общая задача заключается в определении объективных показателей оценки деятельности педагогических работников, которые позволят эффективно и справедливо распределять стимулирующую часть фонда оплаты труда путем соотнесения ситуации с формализованными показателями. В этом случае орган государственно-общественного управления работает в рамках легитимных правил, не подвергая сомнению принцип единоначалия в деятельности администрации образовательного учреждения.

В модель деятельности государственно-общественного управления по распределению стимулирующей части оплаты труда входят:

- субъекты деятельности;
- функционал;
- нормативно-правовое обеспечение.

Субъектами деятельности являются все члены педагогического сообщества, стремящиеся получить вознаграждение за результаты своего труда, а также гражданское сообщество – заказчик образовательных услуг. Представителем интересов как педагогического, так и гражданского сообществ является Управляющий Совет учреждения.

Функционал модели характеризуют следующие аспекты: распределение стимулирующей части фонда оплаты труда; оценка результатов педагогической деятельности; разработка шкалы оценивания; экспертиза представленных материалов на стимулирование.

Нормативно-правовое обеспечение включает в себя следующее: изменения в Устав учреждения в связи с введением новой системы оплаты труда; разработка, рассмотрение и утверждение локальных актов при оформлении гражданского заказа, положений о доплатах, надбавках, премировании, поддержки проектной работы, стимулирования инноваций за счет стимулирующей части фонда оплаты труда.

Для практической реализации данной модели деятельности государственно-общественного управления по распределению стимулирующей части оплаты труда нами разработан и рекомендуется следующий многоуровневый поэтапный порядок.

Уровень 1. Актуализация проблемного поля. На этом этапе не-

обходимо, чтобы проблема совместного участия профессионального педагогического и гражданского сообществ в распределении стимулирующей части фонда оплаты труда была понятной, ясной и принятой.

Уровень 2. Формирование субъекта инициативы. Нужно, чтобы им стало гражданское сообщество через Управляющий Совет школы.

Уровень 3. Переговорный процесс с учителями и членами всех структурных подразделений об организации профессиональных экспертных и общественных комиссий, обсуждение положений и процедур распределения стимулирующей части фонда оплаты труда.

Уровень 4. Позиционирование Управляющего Совета образовательного учреждения как органа самоуправления, обеспечивающего демократический, государственно-общественный характер распределения стимулирующей части фонда оплаты труда.

На основе предложенных рекомендаций была разработана и утверждена модель распределения стимулирующей части фонда оплаты труда учителей МОУ Брянской общеобразовательной школы Кабанского района Республики Бурятия, где указан порядок выплат учителям по результатам их качественной профессиональной деятельности.

Распределение стимулирующей части фонда оплаты труда учителям школы по результатам их профессиональной деятельности производится экспертной комиссией Управляющего Совета школы, которая формируется по представлению председателя Управляющего Совета с учетом мнения директора школы, профсоюзной и профессиональных (методический совет) организаций.

Качество профессиональной деятельности учителя Брянской средней школы определяется на основе следующих направлений:

- учебная деятельность;
- методическая деятельность;
- внеурочная деятельность;
- инновационная деятельность;
- воспитательная и социальная работа.

Направления содержат критерии, свидетельствующие об эффективности образовательной деятельности учителей школы в данных направлениях. Критерии оцениваются определенным количеством баллов, отражающим качественный уровень профессиональной деятельности учителя.

Экспертная комиссия, анализируя отчет о проделанной работе и подтверждающие его материалы в «портфолио» учителя, заполняет индикативную карту оценивания качества профессиональной деятельности учителя.

На основании модели принято и утверждено соответствующее

положение, вступившее в действие в октябре 2007 г. согласно Постановлению Правительства Республики Бурятия «О поэтапном переходе в 2007–2008 гг. на новую систему оплаты труда работников государственных и муниципальных общеобразовательных учреждений в Республике Бурятия», по которому формирование фонда оплаты труда в школах республики осуществляется в пределах объема бюджетных средств на текущий год на основании нормативов на оплату труда с учетом поправочного коэффициента и количества обучающихся. Фонд оплаты школ состоит из базовой и стимулирующей частей. Объем последней определяется в диапазоне от 10 до 30 % от фонда общеобразовательного учреждения. Его руководитель формирует и утверждает штатное расписание учреждения в пределах базовой части фонда оплаты труда. Заработная плата рассчитывается на основе стоимости педагогической услуги по каждой школе, количества учеников в классе, объема нагрузки, квалификации учителя. Зарплата директора зависит от средней заработной платы учителей.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИИ

КОГАН Н. Н.

г. Хабаровск, Дальневосточный государственный
гуманитарный университет

Проблемы модернизации образования и проблемы реформирования России неразрывно связаны между собой, ведь система образования затрагивает интересы большого числа людей. Это более 80 млн. человек, или около 60 % населения. Различными формами образования, не считая детского дополнительного (музыкальные, спортивные, художественные и другие школы), охвачено 28,7 млн. человек. На преподавательской работе (без учета воспитателей и педагогов дошкольного образования, работников детских домов и интернатов) занято более 2,5 млн. человек.

В первой главе Конституции Российской Федерации сформулировано, что Россия есть демократическое федеративное правовое государство с республиканской формой правления (ст. 1). Каждый мыслящий человек понимает, что эти принципы являются идеалом, к которому должен стремиться наш многонациональный народ. Во взаимоотношениях «государство – общество – человек» Конституция высшей ценностью признает человека, его права и свободы (ст. 2), а

общество рассматривает как связующее звено между человеком и государством.

Сделать конституционные принципы реально действующими способны только люди, обладающие образованием высокого качества, соответствующим мировому уровню.

Образование является важной частью государственного организма, одним из первостепенных условий существования и развития современной цивилизации. Уровень образования определяет положение государства в мире и человека в обществе. Особое значение придается образованию в современный период радикальных преобразований всех сфер материальной и духовной жизни. Россия взяла курс на построение рыночной экономики, демократического правового государства. Реформирование страны невозможно без должного внимания к образованию и науке, способным трансформировать или даже кардинально менять направленность движения всего общества, придавать этому движению новый импульс. Опора на образованность общества, на качество человеческого капитала позволит России сохранить свое место в ряду государств, оказывающих определяющее влияние на мировые процессы.

В сознании широкой общественности нашей страны все больше укрепляется представление об образовании и науке как необходимых условиях экономического, политического, социального и духовного прогресса современного российского общества, а также развития каждого человека. В этой связи глубокая и всесторонняя модернизация образования с выделением необходимых для этого ресурсов и созданием механизмов их эффективного использования выступает ключевым фактором реформирования России.

Образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предьявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования:

- ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;

- переход к постиндустриальному информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают феномены коммуникабельности и толерантности;

- возникновение и рост числа глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках меж-

дународного сообщества, что требует реформирования современного мышления у молодого поколения;

– динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;

– возрастание роли человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70–80 % национального богатства, что, в свою очередь, обуславливает интенсивное опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения.

Современная система образования является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран мира, ее международного престижа как страны, обладающей высоким уровнем культуры, науки, образования.

Особое значение имеют развитие плодотворного сотрудничества и сохранение общего образовательного пространства со странами Содружества Независимых Государств, образовательная поддержка соотечественников за рубежом.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» цель модернизации образования определена как создание механизма устойчивого развития системы образования. На мой взгляд, создание механизма устойчивого развития системы образования следует рассматривать как средство для достижения более отдаленной цели, которая сформулирована в названии статьи: «Модернизация образования как фактор реформирования России».

Модернизация системы образования, осуществляющаяся в России с начала XXI в., идет медленно и трудно. Одной из причин этого является неподготовленность к изменениям самих участников образовательного процесса: образовательных учреждений, педагогов, учащихся, родителей, заинтересованных ведомств и общественных организаций, работодателей, представителей науки и культуры.

Развернувшиеся вокруг реформы дискуссии показывают, что одна часть педагогического сообщества не понимает ее целей, другая считает реформу непродуманной и несвоевременной, а третья ассоциирует затеянную модернизацию с процессом разрушения отечественной системы образования. Прямо противоположные мнения высказываются по проблемам:

– эксперимента по внедрению единого государственного экзамена в общегосударственном масштабе;

- перехода на двухуровневую систему обучения (в целом или по определенным специальностям, в основном техническим);
- сохранения всех основополагающих прав и свобод вузов, в том числе и в управлении имуществом;
- разделения вузов на категории;
- реформирования академической и образовательной сфер за счет друг друга;
- эксперимента по введению государственных именных финансовых обязательств;
- введения профильного обучения на старшей ступени общего образования;
- введения обязательного полного среднего образования.

На заседании Совета при Президенте РФ по науке, технологиям и образованию, состоявшемся 25 октября 2005 г., глава государства дал очень точную оценку процессам, происходящим в российском образовании. В. В. Путин отметил, что «доступность и качество образования прямо влияют на наши национальные перспективы, ... проблемой номер один остается качество образования».

Президент высказал уверенность, что реализация масштабного национального проекта в образовании даст дополнительный импульс для системной модернизации отрасли в целом. В своем выступлении В. В. Путин определил основные направления работы, требующие государственной поддержки:

- создание хорошей материально-технической и методической базы;
- достойные условия жизни и работы педагога;
- обеспечение непрерывности образования;
- интеграция профессионального образования с производством;
- интеграция российского образования в европейскую и международную системы в целом.

В практико-ориентированной монографии (методическом пособии) под редакцией академика РАО, доктора педагогических наук, профессора М. М. Поташника «Управление качеством образования» анализируются толкования термина «качество образования». Исследовав источники (словарь В. М. Полонского, диссертацию В. П. Панасюка, брошюры пермских управленцев, книги С. Е. Шишова и В. А. Кальней, словарь-справочник под редакцией А. М. Моисеева), авторы книги делают вывод, что приведенные в них определения достаточно полно раскрывают понятие «качество образования», а потому могут быть использованы в практике.

Вместе с тем авторы монографии предлагают свое определение понятия «качество образования»: «Качество образования как соотношение цели и результата, как меры достижения целей притом, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника. Иначе говоря: образование, полученное школьником, признается качественным, если его результаты соответствуют операционально заданным целям и спрогнозированы в зоне потенциального развития ученика».

Под операциональным заданием цели имеется в виду, что при ее формулировании всегда существует (понятен, ясен) механизм (технология, способ), позволяющий проверить соответствие результата поставленной цели. Отсюда следует, что цель и результат должны быть представлены, измерены, охарактеризованы, описаны в одних единицах и одних параметрах. «Операционально» (в данном случае) означает предельно конкретно и так, чтобы можно было определить, достигнута ли цель. Требование только операциональной постановки цели и только операционального формулирования результата является обязательным, категорическим. При невыполнении этого требования качество образования просто невозможно определить.

Авторы книги подчеркивают, что понятие «образование» не идентично понятию «обучение». Образование рассматривается ими в широком смысле, оно включает в себя обучение, воспитание, развитие (и не только). Поэтому качество образования определяется не только количеством и качеством знаний, но и качеством личностного, духовного, гражданского развития подрастающих поколений. Именно в этом его главная общественная ценность. Качество образования должно соответствовать актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

В связи с таким пониманием термина «качество образования», на первый план выступает фактор, играющий важнейшую роль в образовательном процессе – фактор учителя, педагога. Учитель – это величайший труженик на самом ответственном участке профессиональной деятельности. Учитель должен обладать обширными познаниями не только в избранной научной специальности, но и в других областях знания, влияющих на очень тонкий духовный процесс ваяния личности. Кроме того, в повседневной жизни учитель должен соответствовать проповедуемым идеалам.

На современном этапе человечество вступает в новый, информационный тип цивилизации. Происходит становление глобальной целостности международного сообщества, углубление интеграционных процессов в мировой экономике и политике, науке и культуре.

Ускоряются темпы и усложняется многообразие социальных процессов. В этом быстро изменяющемся мире мы должны постоянно подтверждать свое право учить других, подвергая себя испытанию непрерывно учиться самим. Самообразование – это не только постоянный труд и преодоление себя, но и творчество, рожденное жадой знаний и вдохновением. Это наш профессиональный долг, профессиональная обязанность, профессиональная и гражданская ответственность за тех, кого мы обучаем и воспитываем. Педагогические кадры – главное звено системы образования.

Необходимым условием модернизации образования является повышение профессионального уровня педагогов и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни. Именно данную проблему выделил в своем выступлении В. В. Путин. Он указал, что «сами педагоги тоже должны пройти свой путь – путь обновления подходов к воспитанию, внедрения современных образовательных технологий. К тому, чтобы квалифицированно работать с программами дистанционного обучения и широкими возможностями Интернета».

Государство должно выделить необходимые финансовые и материально-технические ресурсы на организацию всеобуча по информационным технологиям для управленческих и педагогических кадров. Введение персонифицированного финансирования повышения квалификации или переподготовки педагога на основе выбора им самим места дополнительного профессионального образования будет способствовать решению задачи, поставленной главой государства. Какие у нас будут кадры педагогов и руководителей, насколько наша деятельность будет соответствовать требованиям жизни, таким будет и качество образования.

РОЛЬ ВУЗА В ОБЕСПЕЧЕНИИ НЕПРЕРЫВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТА

КОРОТКОВА А. Л.

г. Казань, Академия управления «ТИСБИ»

Центральной идеей непрерывного профессионального образования является развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни. Целевым ориентиром этого развития следует считать высокий уровень профессиональной культуры личности. Профессиональная культура – это интегративное

качество, наиболее полно характеризующее человека как субъекта профессиональной деятельности, представляющее собой сложный синтез специальных знаний, умений и навыков, нравственных ценностей работника, проявляющийся в процессе трудовой деятельности и ее результатах.

Для того чтобы овладение профессиональной культурой протекало эффективно на ступени высшего образования, необходимо выработать пути оптимизации процесса ее формирования не только в вузе, но и обеспечить эффективность этого процесса на этапе выбора профессии и этапе самостоятельной профессиональной деятельности.

Этап выбора профессии – это этап становления интереса молодежи к специальности, знакомства с ее целями и задачами, который завершается конкретным ее выбором.

Важнейшую роль на данном этапе играет профориентация. В ней можно выделить следующие составные части: профессиональное просвещение, предварительная профессиональная диагностика, профессиональная консультация, профессиональный отбор и др.

Главная задача этого этапа – развитие у людей обоснованного отношения к специальности, к которой они будут готовиться, формирование ориентировочных знаний о ней.

Эту задачу вуз может решить, только участвуя во всех звеньях профориентационной работы со школами, учреждениями начального и среднего профессионального образования, биржами труда, СМИ и т.д. Профориентационная работа не может осуществляться путем пропаганды только положительных сторон профессии, иначе может сложиться парадоксальная ситуация – чем больше вуз стремится привлечь абитуриентов к участию в конкурсе, тем больше вероятность ошибок в выборе профессии. Только объективность профориентационной информации является предпосылкой успешного формирования профессиональной культуры в дальнейшем.

Одной лишь профессиональной информацией вуз, естественно, не может ограничиться, необходимо активное включение вуза в работу по выявлению и развитию профессиональных склонностей потенциальных студентов и по формированию их положительного отношения к данной профессии. Поэтому в системе профориентационной работы большая роль должна принадлежать предварительной профессиональной диагностике. Она включает в себя: наблюдение, анализ документов и продуктов деятельности будущих специалистов, анкетирование, беседы, интервью и т.д. С помощью этих методов у человека выявляются профессиональные интересы, склонности, способности, намерения, мотивы выбора профессии. В результате вуз может

помочь будущим специалистам либо закрепиться в сделанном ими выборе, либо пересмотреть его еще раз.

Составной частью профориентации является также профессиональный психологический отбор. Целью его является выбор из общего числа претендентов на конкретный вид деятельности тех лиц, которые по своим данным максимально подходят для этого, то есть определение профессиональной пригодности. Последняя является совокупностью особенностей субъекта профессиональной деятельности, его способностей и склонностей, обуславливающих эффективность определенного вида деятельности и удовлетворенность избранной специальностью.

Рассмотрение психологического аспекта профотбора предполагает определение комплекса диагностических методик, необходимых технических средств стандартизованных процедур обследования, описание приемов обобщения и интерпретации полученных данных, выявление показателей профессиональной эффективности и критериев оценки успешности профессиональной деятельности, описание логического и математического аппарата верификации прогнозов.

Только с помощью профессионального отбора можно «застраховать» профессиональные учебные заведения от абитуриентов, сделавших свой выбор профессии под воздействием каких-либо «стихийных» обстоятельств. Студент, сделавший подобный профессиональный выбор, – в будущем плохой работник, жертвами непроработанной личностной позиции которого становятся окружающие, он сам, результаты его деятельности. Это студент, который имеет очень мало шансов овладеть необходимым для успешной профессиональной деятельности уровнем профессиональной культуры, даже при условии достаточно успешного обучения.

Таким образом, сегодня очевидно, что конкурс знающих должен быть дополнен конкурсом увлеченных избранной профессией.

Следующий этап – это этап обучения в вузе до начала узкой специализации, пожалуй, самый ответственный этап в формировании профессиональной культуры. Задача вуза – закрепить, углубить ранее сформированное положительное отношение к профессии на основе адаптации студентов к различным формам жизнедеятельности в вузе. Это отношение необходимо вписать в структуру деятельности студентов с тем, чтобы оно стало направляющим, организующим началом этой деятельности.

Особое значение на данном этапе приобретают знания студентов о современных требованиях, предъявляемых к специалисту данной профессии, ее творческих возможностях, возможностях специали-

зации, переквалификации и т.д. Формируются основы профессиональных ценностей. На данном этапе огромную роль играет учебный курс «Введение в специальность», который предусматривает изучение исторической обусловленности специальности, ее значимости и сложности, изучение профессиограммы и многое другое.

На протяжении всего срока обучения студентов вуз предлагает целый комплекс психолого-педагогических условий формирования профессиональной культуры:

- введение в содержание учебного процесса проблемных учебно-профессиональных ситуаций, направленных на формирование целостного представления о будущей профессиональной деятельности;

- обусловленность выбора форм организации, методов, средств обучения особенностями реальной профессиональной деятельности, типичными затруднениями и ошибками;

- специальная и психолого-педагогическая подготовка преподавателей в области теории и методики формирования профессиональной культуры (теоретические семинары, практические занятия, тренинги и др.), позволяющая эффективно формировать профессиональную культуру студентов средствами преподаваемых ими учебных дисциплин;

- направленность образовательно-воспитательного процесса, его содержания, форм организации, методов на формирование положительной мотивации студентов к учебной и профессиональной деятельности, профессионально значимых качеств, способствующих развитию профессиональной культуры, и на развитие потребности студентов в дальнейшем профессиональном самосовершенствовании.

На этапе специализации стремление предметно освоить профессиональный опыт, творчески реализовать его является признаком развитой профессиональной культуры. Она предусматривает не только специальные знания, умения и навыки, но и развитие целой системы социально-профессиональных качеств: профессионально-нравственных ценностей и отношения к специальности.

Закрепление и дальнейшее углубление профессиональной культуры происходит уже после окончания вуза – на этапе самостоятельной профессиональной деятельности.

На этом этапе основной задачей вуза является установление связей с выпускниками. Это предполагает получение сведений об их дальнейшей профессиональной деятельности, о динамике формирования их профессиональной культуры. При обеспечении обратной связи необходимо анализировать трудности адаптации выпускников в реальной профессиональной деятельности, выявлять факторы, влияю-

щие на возможности их трудоустройства на рынке труда. Эта информация позволяет выяснить, в какой степени зависит динамика формирования его профессиональной культуры в период самостоятельной трудовой деятельности от эффективности реализации вузом разработанных психолого-педагогических условий.

Анализ информации о выпускниках является условием корректировки психолого-педагогических условий формирования профессиональной культуры на всех предшествующих этапах. Обеспечение обратной связи – необходимое условие эффективности деятельности вуза по обеспечению непрерывности формирования профессиональной культуры абитуриентов, студентов, конкурентоспособных выпускников.

ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

КРАЛЯ Н. А.

г. Белоярский, Белоярский технико-экономический колледж

Изменения социально-экономических и политических условий в стране практически мгновенно отразились на системе профессионального образования, которая как бы перешла на другой уровень сложности по всем параметрам: появились новые типы образовательных учреждений; увеличилось количество образовательных программ; повысилась степень свободы образовательных учреждений. Ослабление внешнего контроля за деятельностью учебных заведений стимулировало их на поиски внутренних резервов поддержания качества образования, разработку адекватных форм и методов контроля.

Понятие «оценки качества образования» предполагает разные подходы. Среди точек зрения теоретиков и практиков нет не только единства, но и сходства. В одних случаях категорию качества отождествляют с полнотой знаний и их глубиной. В других случаях на первый план выходят конкретность и обобщенность знаний, их осознанность или прочность, либо логичность изложения, рациональность способов и приемов решения учебных задач. Наиболее полно решение проблемы оценки качества включают современные технологии контроля уровня обученности студентов.

Различия технологий оценки качества основываются, прежде всего, на концепциях и стратегиях образования. В процессе обучения учреждениями профессионального образования наиболее востребованы технологии: блочно-модульная, технология учебного проектиро-

вания, кейс-технология, концептуальная основа которых строится на профессионально-технологическом подходе, содержащем в своей основе сущности личностного, культурологического, аксиологического, деятельностного контекстного и компетентностного подходов.

Деятельность педагога в рамках реализации той или иной технологии сводится к установлению и изучению признаков, характеризующих состояние и результаты процесса обучения с помощью специально разработанных средств и методов. Механизмами эффективной оценки качества образования выступают педагогический мониторинг, педагогическая диагностика, контроль знаний и умений обучаемых, которые могут осуществляться различными методами.

В учреждениях профессионального образования в рамках оценки качества образования используются три группы методов: качественные экспертно-ориентированные методы оценки, количественные тестовые методики оценки, квалитметрические методы оценки.

Качественные экспертно-ориентированные методы оценки, основанные на описательном задании критериев и показателей качества обучения, все чаще в научно-методической литературе обозначены как методы аутентичного оценивания. Наиболее эффективно эти методы реализуются в рамках развития парадигмы компетентностного обучения. К числу методов аутентичного оценивания, используемых в учреждениях начального и среднего профессионального образования, относятся: экзамены в форме эссе, исследовательские, социальные курсовые, проекты обучающихся, являющиеся практическим результатом их деятельности, учебные эксперименты, устные презентации. Основной целью аутентичного оценивания является оказание помощи обучающимся в развитии их способностей анализировать собственную деятельность, сопоставлять ее с общепринятыми стандартами. Кроме того, в процессе аутентичного оценивания от обучающихся зачастую ожидается, что они должны представлять свою работу публично и устно. Это углубляет процесс обучения за счет новых требований к обучаемым – рефлексии достигнутого и подачи его таким образом, чтобы результаты их деятельности стали понятны другим. Аутентичное оценивание в этой связи реализует еще одну важную задачу – оно показывает обучающимся, что выполняемая ими работа достаточно важна, привлекает внимание других, заслуживает высокой оценки.

Другим перспективным методом диагностики знаний является метод тестирования. Необходимость применения тестов в настоящее время обоснована введением государственных образовательных стандартов, подразумевающих использование объективных и экономических методов контроля их выполнения, и реализацией проекта созда-

ния и развития национальной системы оценки качества образования, входящего в содержание федеральной программы «Развитие образования в России», а также развитием национальной системы тестирования в перспективе до 2010 г.

Мнения преподавателей об эффективности тестирования, радикально противоположны, так как средствами тестирования нельзя диагностировать такие умения как конкретизировать свой ответ примерами, умения доказательно, связно и логически выражать свои мысли и др. Поэтому опытные педагоги-практики сочетают тестирование с другими методами контроля знаний.

В настоящее время тестовый инструментарий, применяемый нами для диагностики результатов обучения, обладает такими характеристиками, как наличие единой интервальной шкалы для оценки параметров испытуемых и заданий теста, возможность создания адаптивных тестов, возможность выявления структуры знаний учащихся.

Современная теория педагогических измерений, используемая нами в адаптивном тестировании, позволяет получить представление о внутренних параметрах обучаемых. Благодаря специальным математическим моделям и эффективному математическому аппарату, построенному на итерационных процессах, заключенных в структуре адаптивного тестирования, появляется возможность перейти от внешних признаков – наблюдаемых результатов выполнения теста – к оценкам латентных параметров испытуемых, ассоциируемых с константами обучаемых на момент измерения.

Для использования технологии квалиметрической оценки качества обученности необходимо провести построение структурной схемы показателей качества (или построение дерева свойств). Далее определить весовые коэффициенты для свойств отдельных групп или для всего дерева в целом. К квалиметрическим методам относится широко используемая в профессиональном образовании технология рейтинговой оценки качества обучения. К общеметодическим принципам рейтинговой системы оценки качества обучения можно отнести: распределение программ учебных дисциплин определенного цикла подготовки или отдельного учебного предмета на блоки и модули. Оценка каждого модуля является составляющей оценки соответствующего блока: оценка блока – составляющая оценки дисциплины; оценивание обучения по дисциплине осуществляется по стобалльной шкале; набранные баллы переводятся в четырехбалльные оценки (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно)

Накопление баллов (рейтинга) за весь спектр учебно-познавательной деятельности обучаемого позволяет осуществлять диагности-

рование и прогнозирование качества подготовки, а также вырабатывать рекомендации по совершенствованию учебного процесса. Технология реализации рейтинговой системы достаточно хорошо разработана и включает следующие этапы:

1. Каждый учащийся получает модульную программу обучения, в которой указан суммарный рейтинг по каждому модулю, и оформляет для себя рейтинговую таблицу.

2. Рейтинговая таблица включает названия модулей обучения, виды контроля, сроки выполнения индивидуальных заданий, сроки отчетов за теоретическую часть, штрафные санкции, возможности повышения рейтинга, установленные баллы за различные виды деятельности.

3. Суммарный рейтинг, в зависимости от вида контроля, формируется следующим образом: текущий контроль проводится по тестам, самостоятельным работам на практических занятиях, по индивидуальным заданиям; рубежный контроль проводится по содержанию целого модуля; итоговый контроль проводится в конце семестра и состоит из рейтинга текущего и рубежного контроля.

Преимущество рейтинговой системы контроля состоит в обеспечении единых требований к знаниям, умениям и навыкам обучающихся у разных преподавателей, установлении единых подходов к определению норм оценивания, получении своевременной информации о ритме работы каждого учащегося и группы.

В настоящее время одной из главных задач профессионального образования является его стандартизация. Государственный образовательный стандарт (ГОС) реализуется только в том случае, если удастся, с одной стороны, абсолютно точно, то есть диагностично, отразить содержание профессионального образования, его конечные цели, а с другой – столь же точно, диагностично определить качество как профессионального образования в целом, так и его составных частей – практического (производственного) и теоретического обучения в отдельности.

Таким образом, современные технологии оценки качества, используемые в разумном сочетании с традиционными методами контроля, дают объективную картину качества образования.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ИЗО В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНО- РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА

ЛАНИН А. М.

г. Майкоп, Адыгейский республиканский институт
повышения квалификации

Законом Российской Федерации «Об образовании» (1992 г.) была предоставлена возможность субъектам федерации строить гуманистическую модель образования с учетом национально-культурных особенностей своего региона. В аспекте данного положения кабинетом изобразительного искусства Адыгейского республиканского института повышения квалификации с начала 90-х гг. XX века велась разработка национально-регионального компонента с целью изучения и возрождения в школах адыгейского народного декоративно-прикладного искусства (НДПИ).

В рамках этой научно-методической исследовательской работы была составлена экспериментальная учебная программа «Изобразительное искусство и художественные ремесла» для начальных школ Республики Адыгея, в которой были определены новые подходы развивающего обучения к изобразительному искусству, основанные на психологических и возрастных особенностях развития ребенка, законах функционирования искусства, традициях адыгской художественной культуры, лучших, прогрессивных идеях как отечественных, так и зарубежных учебных программ по искусству. В аспекте этого исследования кабинетом ИЗО было также подготовлено и издано учебное пособие «Изучение, возрождение и пропаганда традиций адыгского народного прикладного искусства и художественных ремесел», в котором даны рекомендации по изучению народного художественного ремесла адыгов средствами художественного краеведения и материалы бесед об адыгейском прикладном и орнаментальном искусстве.

Для апробации и внедрения новой программы НРК была пересмотрена система непрерывного образования учителей ИЗО, в которой основной акцент был сделан на повышении их профессиональной компетентности по специальной курсовой программе «Основы теории и методики преподавания изобразительного искусства в контексте традиций адыгской художественной культуры». В соответствии с данным подходом была скорректирована методическая и самообразовательная работа учителей ИЗО.

Переподготовка учителей по новой программе курсов создала

педагогические условия для системного изучения на уроках ИЗО адыгского народного орнамента, национального костюма, традиционных художественных ремесел, современного изобразительного искусства Адыгеи.

Учителя ИЗО впервые познакомились на курсах с красотой национального костюма адыгов. Они увидели, что праздничный наряд знатной черкешенки был очень красив и своеобразен.

В процессе курсовых и семинарских занятий учителя ИЗО узнали, что определяющим компонентом народного прикладного искусства адыгов является орнамент. Его лучшие образцы нашли яркое выражение в произведениях их многовекового творчества: в плетении циновки, украшении одежды, резьбе по дереву, в тонких узорах золотого шитья и ювелирных изделий.

Таким образом, в 90-е гг. прошлого века основой упор был сделан на решении педагогической проблемы по изучению и возрождению в школах адыгского НДПИ, повышению профессиональной компетентности учителей по этой специализации и внедрении полученных результатов в учебно-воспитательный процесс по ИЗО.

Итоги этой многолетней научной и экспериментальной работы нашли соответствующее отражение в диссертационном исследовании автора, проведенном под руководством известного ученого Адыгеи профессора, доктора педагогических наук К. И. Бузарова.

Но научно-исследовательская, экспериментальная работа по этому направлению не прекращалась и была продолжена на другом уровне в аспекте осуществления художественного и поликультурного воспитания учащихся не только средствами адыгейского прикладного искусства, но и на основе системного использования лучших образцов прикладного, изобразительного творчества других народов Адыгеи и сопредельных территорий.

Есть все основания утверждать, что необходимо приобщать наших учащихся не только к художественным ценностям народного искусства Адыгеи, но и открыть перед ними необыкновенно богатый мир художественной культуры соседних регионов, какими, например, является Кубань, родственные по культуре северокавказские республики Кабардино-Балкария, Карачаево-Черкессия, Ингушетия, Дагестан и другие, с которыми поддерживается тесное культурное взаимодействие.

В подтверждение этому уместно отметить, что в Северо-Кавказском филиале музея Востока в Майкопе были проведены в последние годы прекрасные выставки мастеров изобразительного и прикладного искусства названных территорий, которые раскрыли всем удивительную многогранность и художественную выразительность своих произведений.

Но, к сожалению, эти весьма значимые в художественном отношении сокровища регионального искусства, обладающие мощным эстетическим потенциалом, остаются недоступными для восприятия большинством учащихся школ Адыгеи. Поэтому проблема интеграции материалов художественной культуры народов Адыгеи, Кубани и других северокавказских республик в содержание федеральных учебных программ предмета «Изобразительное искусство» является одной из актуальных.

В рамках нового исследования была разработана, утверждена и издана экспериментальная программа национально-регионального компонента «Искусство Адыгеи и сопредельных территорий в преподавании ИЗО» (1–7 класс), которая проходит широкую апробацию в школах нашей республики. Эта программа нацелена, прежде всего, на формирование у детей богатого мира художественной культуры посредством глубоких и ярких эмоциональных впечатлений, создаваемых в процессе выполнения декоративных рисунков, иллюстраций к произведениям национального фольклора, эстетического восприятия произведений изобразительного и прикладного искусства мастеров Адыгеи и соседних территорий.

Концепция программы базируется на пяти принципах, основополагающим из которых является принцип толерантного подхода в реализации содержания этой программы, обуславливающим воспитание учащихся в духе уважения, принятия и правильного понимания культуры другого народа. Этот принцип определяет и морально-эстетическую направленность поликультурного образования, которое характеризуется в современном мире толерантностью взглядов, суждений людей, признанием и развитием культурного плюрализма в обществе, возможностью выбора человеком своих культурных идентичностей.

С целью успешной апробации и внедрения этой программы НРК были внесены нововведения в систему непрерывного образования учителей ИЗО, в частности, изменение содержания основного раздела курсов повышения квалификации. В этом разделе был выделен специальный блок «Национально-региональный компонент общего художественного образования», предусматривающий изучение особенностей художественной культуры Адыгеи и сопредельных территорий. Блок НРК был разделен на три модуля:

1. Основы теории и истории декоративно-прикладного и изобразительного искусства Адыгеи и сопредельных территорий.
2. Современные технологии (методики) изучения регионального изобразительного и прикладного искусства.
3. Основы музейной педагогики и овладения традиционными

художественными ремеслами народов Адыгеи и других республик Северного Кавказа.

В процессе реализации модулей использовалась андрагогическая модель обучения, предусматривающая стремление слушателей к творческой самореализации и самостоятельности. Основными типами образовательных технологий на этих курсах были информационно-перцептивные, информационно-деятельностные и, отчасти, деятельностно-ценностные.

Каждая новая группа слушателей, начиная с 2000 г., систематически занимается не только изучением регионального искусства в местных музеях, в мастерских художников Адыгеи, в самостоятельной проектной работе, но и осваивает с помощью преподавателей научные основы экспериментального апробирования программы, художественного краеведения, применения новых методик и технологий художественного обучения учащихся, в том числе информационно-коммуникативных. Развитая методологическая культура учителя определяет возможность порождения им новых идей в конкретных проблемных ситуациях, то есть обеспечивает эвристичность педагогического мышления.

Это подтверждается и результатами практической работы, когда методологический уровень профессиональной компетентности творчески работающих учителей ИЗО способствует успешному решению задач, поставленных программой НРК. Например, продуктивно внедряют идеи программы НРК О. В. Иванча (СОШ № 2 п. Краснооктябрьский), Э. К. Багова, Х. А. Хасанов (СОШ № 6 п. Хакуринохабль), А. А. Каплуновская (СОШ № 3 ст. Гиагинская), Н. А. Кожевникова (СОШ № 3, г. Майкоп), М. Б. Мукова (СОШ № 5, п. Яблоновский) и др.

Продолжение и завершение исследовательской работы по созданию систем непрерывного художественно-педагогического образования учителей ИЗО и поликультурного, эстетического воспитания учащихся школ Адыгеи, основанных на использовании региональных ценностей искусства, диктуется современными проблемами этнокультурного развития общества и задачами модернизации российского образования.

СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДВУЯЗЫЧНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА–ВУЗ»

ЛУРЬЕ М. Л.

г. Пермь, Пермский государственный педагогический университет

Вступление России в Болонский процесс требует глубоких изменений учебного процесса и его методического обеспечения. Создание учебной литературы, предполагающей межпредметное взаимодействие учебных дисциплин, следует сопровождать методическими разработками для преподавателя, которому необходимо в деятельностных формах организовать основное и дополнительное образование учащихся и студентов. Дидактический материал по двуязычному преподаванию математики в системе «школа – вуз» ориентирован на поддержку работы преподавателей по подготовке специалистов-исследователей по наукоемким направлениям, способных действовать в открытом общеевропейском образовательном пространстве. В основе такой подготовки лежит формирование общеобразовательных и профессиональных компетенций, позволяющих учащимся профильных классов и, в дальнейшем, студентам вузов выработать математическую культуру и достичь такого уровня языковой подготовки, которая позволила бы выпускнику вуза на последующих этапах образования и профессиональной деятельности активно участвовать в международном сотрудничестве, предусмотренном Болонскими соглашениями. Нами разработано учебное пособие «Математическое моделирование колебательных систем» для непрерывного образования «школа – вуз» и методические материалы, ориентированные на преподавателей. Такой комплекс позволяет технологически обеспечить интегрированное изучение математики, английского языка, естественнонаучных дисциплин с учетом культурологической направленности образовательной деятельности, обусловленной задачами формирования единого образовательного пространства Европы.

Идея математического моделирования дидактически корректно представлена во многих литературных источниках, хотя специально она и не выделена на уровне школьного курса математики. Текстовые задачи весьма слабо отражают методологию решения прикладных задач математическими методами. Обычно под какую-то формулу или рассмотренный математический метод решения задач весьма искусственно обозначается ситуация из реальной жизни, требующая применения именно этой формулы или метода. Ученик изначально находит-

ся во власти «навязываемых» ему математических идей. Он стремится не найти приемлемое решение задачи, а привести задачу к применению именно этой формулы, именно такого метода решения. Реальное применение математики на практике выглядит иначе:

1. Стремление приблизить реальный объект к объектам математическим приводит нас к созданию известных моделей, принятых в соответствующих прикладных дисциплинах. В дальнейшем предполагается перейти от полученных к разработанным моделям естественнонаучных теорий. И уже потом математика способна обозначить, как правило, широкий спектр математических моделей, соответствующих естественнонаучному описанию.

2. Оптимальность выбора математической модели продиктована целями, выдвигаемыми при решении задач, требуемой точностью результата, перспективами проектирования модельной ситуации и вариациями, которые могут возникнуть при изучении реального объекта.

3. Выбор метода реализации математической модели предполагает поиск разумного баланса между аналитическими методами исследования и методами, реализуемыми на ЭВМ.

4. «Проигрывание» модельных решений, сопоставление виртуальной реальности со свойствами объекта исследования, позволяющее установить границы применимости данной модели и степени ее универсальности.

Технологическое сопровождение методического пособия предполагает параллельное, контекстное, углубленное изучение математики, английского языка и некоторых культурологических основ, обеспечивающих внутреннюю и внешнюю интеграцию рассмотрения метода математического моделирования.

В разработанном пособии основной материал располагается на левой стороне страницы. Параллельно с основным повествованием на правой стороне приведены тексты из различных зарубежных источников, включая учебные пособия и учебники, отражающие представление о различных аспектах метода математического моделирования. Кроме того, на левой и на правой сторонах страницы приведены ссылки на сайты, где размещена дополнительная информация по проблемам моделирования систем и процессов. Такое построение учебного материала способствует не только углублению знаний по различным направлениям учебной деятельности, но и позволяет организовать диалог культур, способствующий выработке единых представлений о целях и задачах математического образования в системе «школа–вуз» согласно Болонскому соглашению.

Некоторые задачи, обозначенные в учебном пособии для уча-

щихся и студентов, не имеют исчерпывающего ответа. Возникает проблема качества модельного решения прикладной задачи. Мера овладения обучающимися математической культурой отражается в тех моделях, которые они привлекают для достижения поставленной цели и математическими методами реализации модельных решений. Выполнение предложенных заданий требует активной самостоятельной работы под руководством преподавателя. Этому могут способствовать дополнительные вопросы, сопровождающие текст данного пособия.

Пособие рекомендует сочетание различных форм педагогического общения. Наряду с традиционной классно-урочной системой обучения для овладения идеями математического моделирования весьма эффективным может быть использование дистанционного образования. При этом возникает проблема управления развитием математической культуры, языковой компетентности обучающихся, их психолого-педагогической поддержки.

Выполнение предлагаемых заданий предполагает создание виртуального пространства, выходящего за рамки отдельного класса и студенческой группы. Благодаря Internet складываются уникальные возможности индивидуализации обучения, развития игровых, имитационных форм учебной деятельности. Вхождение в Болонский процесс при этом предполагает превращение виртуальной реальности в пространство эстетического опыта. Эстетический опыт чрезвычайно важен в понимании уникальной и сущностной стороны математического образования – постижения красоты математики. Именно это эстетическое свойство математического образования наиболее ярко и убедительно воплощается в идеях математического моделирования. Например, красота математических образов, представленная в Эйфелевой башне, удивительным образом сочетается с образующими Шухова – выдающегося математика и инженера, который с 30-х гг. прошлого столетия смог создать изящную конструкцию первой в СССР телевизионной башни.

При выполнении данных заданий полезна организация локальных групп учащихся или же студентов с дифференциацией видов деятельности по ее выполнению. Более того, в системе непрерывного образования «школа–вуз» реальным становится и создание смешанных коллективов учащихся, студентов и исследователей-практиков, решающих на разном уровне сложности и с различной прикладной направленностью задачи методом математического моделирования. Технологии реализации идей моделирования колебательных процессов требуют разнообразных видов учебной деятельности, соединяющей основное и дополнительное образование учащихся и студентов.

Достижение такой взаимосвязи в условиях компетентного подхода предполагает не только преломление теоретических знаний к практической деятельности, но и саму эту деятельность. Например, весьма интересным может быть техническое конструирование и практическое исполнение колебательных систем с наперед заданными свойствами, имитирующих механические, электрические, оптические и другие колебания.

Знание английского языка при выполнении заданий позволяет добиться не только расширения словарного запаса и лингвистических форм, но и развивает языковые коммуникации, сотрудничество участников образовательного процесса, имеющих различные культурологические основания в познавательной и профессиональной деятельности. Для преподавателей применение учебного пособия формирует опыт проведения интегрированных курсов и ставит задачу овладения не только узко предметным знанием, но и совершенствования технологий преподавания ряда дисциплин на английском языке и достижения общекультурного развития, соответствующего требованиям Болонских соглашений. Сам по себе опыт преподавания отдельной дисциплины на иностранных языках только в настоящее время входит в активную педагогическую практику. Многие образовательные технологии в процессе такой деятельности требуют дальнейшего развития, нуждаются в глубоком обновлении в разработке культурологических основ образования, позволяющих России успешно вступить в Болонский процесс.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ПАМЯТИ К ПОНИМАНИЮ

ПАЮК Л. А., АРИСТОВ А. В., БУРУЛЬКО Л. К.

г. Томск, Томский политехнический университет

За последние годы Россия начинает выздоравливать, хотя некоторые проблемы стали хроническими, но в целом государство развивается. Образование – часть государственного института власти, оно должно, если не идти в ногу со временем, то и не отставать от него. Но высшее образование в России сегодня хромает на одну ногу, и при этом пытается догнать и перегнать Европу и Соединенные Штаты Америки. Ничего не напоминает? Это та же песня, но в новой обработке.

Сегодня вуз без должной компьютерной базы не найдешь, с одной стороны, мы живем в век Интернет-технологий, а с другой стороны, молодые люди ограничены своим компьютерным миром. С каж-

дым годом абитуриенты, поступающие в вузы, всё слабее и слабее. Они не могут осилить без калькулятора и компьютера такие простые математические операции, как: сложение, вычитание и деление, пишут «как курицы лапой». Хотя это не главное, важно то, что их привело в вуз, но и с этим можно разобраться, расшевелить, заинтересовать, научить учиться. И здесь возникают проблемы, преподаватели не забывают сказать на первых занятиях, что школа кончилась, но никто не объясняет студенту, что же в итоге от него хотят, кем он должен стать. А главное – не говорят, что действительно ему пригодится в реальной жизни, а что нет, и на какие перспективы он работает все пять лет. Чем он будет заниматься, получив диплом, пополнит ряд менеджеров-консультантов, или будет работать по профессии, творя, изобретая и воплощая в жизнь свои идеи.

Посмотрите на современных студентов, это огромное количество молодых людей, которые хотят найти выход своей жизненной энергии, бьющей через край, преподавателям бы направить её на изучение и создание нового, но нет, они как сговорились, стараясь втиснуть в их головы умопомрачительное количество разнообразной информации, которая не понадобится. Спросите любого пятикурсника, что гласит теорема Остроградского-Гаусса, он сделает большие глаза, а в лучшем случае многозначительно промолчит. Вопрос: зачем? Зачем насиловать свой разум, перегружая его, если все равно там ничего не останется, кроме оценки в зачетке. И какой после этого специалист получается, правильно, не способный ничего создать, только воспринимать и запоминать информацию, которая с каждым годом увеличивается.

Согласно закону экспоненциального роста объема знаний с начала нашей эры для удвоения знаний потребовалось 1750 лет, второе удвоение произошло в 1900 г., а третье – к 1950 г., то есть уже за 50 лет, при прежнем росте объема информации за эти полвека – в 8–10 раз [1]. Причем эта тенденция все более усиливается, так как объем знаний в мире к концу XX века возрос вдвое, а объем информации увеличился более чем в 30 раз. А теперь представьте, какое количество информации необходимо будет знать специалисту через 5–10 лет. Правильно, вместо головы нужен будет компьютер с мощной памятью, ну как впечатляет, по-моему, жутко. Поэтому в сложившейся ситуации необходимо либо разрабатывать методики увеличения памяти человека, что сегодня весьма популярно, либо отойти от «школы памяти» и стать гибкой личностно-ориентированной системой обучения, которая позволяет добывать и получать новые знания, а не готовую информацию, как чужое знание. Считаю, что более эффективным является второе направление развития процесса обучения, так как сего-

дня почти все преподаватели утверждают, вслед за японским профессором Сакомото, что процесс обучения – есть системное изложение знаний, умений и навыков от преподавателя к ученику. А система подразумевает под собой строгую иерархию, четкую последовательность изложения и усвоения знаний. Вы возразите, что это и есть «старая советская система» высшего профессионального образования, отчасти да, но основой в данном случае выступает не информация сама по себе, а способ ее получения. Лучшим способом передачи знаний является опыт самого студента, который он накопил за всё время обучения в стенах вуза. Парадокс, но стабильный троечник знает материал по большинству предметов лучше отличника, вопрос почему, да просто он учил этот материал не по принципу «выучил и забыл», а учил, чтобы понять и принять. Это и надо брать на вооружение преподавателям, которые стремятся научить студента думать и творить за рамками учебных программ и аудиторий. Но вернемся к проблеме данной статьи, как научить учиться. Я считаю, что выходом из ситуации является использование метода математического моделирования при изложении технических дисциплин.

Что и говорить, изложение таких дисциплин, как «специальные электрические машины», «электрооборудование промышленных предприятий», «следящий электропривод» и многих других имеет ряд особенностей, которые не приняты во внимание – значит, потерять изюминку. А современные компьютерные технологии, привлеченные в учебный процесс, по большей части ориентированы на гуманитарные науки и создаются они согласно их специфике. Здесь и возникает проблема приспособить одни (компьютерные технологии обучения) к изучению и исследованию других (технических дисциплин) так, чтобы они хоть как-то работали. Необходимо не приспособливаться, а создать новый метод изложения технической дисциплины, основываясь на опыте изучения метода математического моделирования.

Во-первых, определить цели и задачи обучения для каждого отдельного занятия, что оставить на обязательную проработку, а что вынести для самостоятельной работы студентом. Во-вторых, структурировать излагаемый материал, исходя из определенных ранее целей. В-третьих, использовать прикладные программы не только для проведения практических или лабораторных занятий. В-четвёртых, по возможности, для объяснения процессов, протекающих в объекте изучения, применять его трёхмерное изображение, которое позволит увеличить восприятие информации в 2–3 раза. В-пятых, привлекать межпредметные связи при изучении материала. В-шестых, поддерживать обратную связь с аудиторией, либо задавая вопросы, либо проводя

небольшие контрольные на пять минут и последнее, постоянный контроль и коррекция своей учебной программы.

Кажется, что эти рекомендации не новы, но нет, если быть откровенными, то большая часть преподавателей работают по старинке: отчитали материал, ограниченный определенным количеством материала, прогнали эти вопросы на экзамене и всё, считают, что их работа на этом закончилась. А разве они заинтересовали студента, нет, они загнали его в рамки, в определенную схему, по которой он старается «учиться» все пять лет. Видно, что преподавателям вуза, особенно технического профиля, не хватает подготовки в области педагогики. Сегодня эти пробелы восполняют курсы дополнительной подготовки молодых преподавателей и аспирантов, которые уже не первый год проводятся в Институте инженерной педагогики при Томском политехническом университете. Но вновь возникает проблема: традиционная дидактика, которая является фундаментом педагогики классно-урочной высшей школы, отличается от дидактики высшей школы в условиях информатизации.

Анализ рабочих программ и опрос преподавателей и студентов ряда вузов западносибирского региона показали, что на занятиях по общетехническим и специальным дисциплинам, за редким исключением, обращаются к численным методам решения уравнений. Тем более никто из преподавателей при изложении теоретического материала в отмеченных выше дисциплинах не обращается к методам подобия и электромагнитным, электромеханическим, электроакустическим и другим видам аналогий. Методологическая установка этих методов указывает, что качественно различные объекты и явления обладают одной и той же количественной определенностью и имеют одинаковую структуру математического описания. В подтверждение данной установки можно отметить законы Кирхгофа, Гука, Кулона, Ньютона, уравнения равновесия моментов и уравнения равновесия напряжений и т.д. Методы подобия и аналогий являются основой, на которой формируется метод математического моделирования, и одним из основных условий для формирования процесса развития познания и познавательной деятельности студентов [2; 3].

Причиной данного пробела в образовательных программах практически любого университета является отсутствие глубокой межпредметной взаимосвязи, как между специальными дисциплинами, так и с дисциплинами предшествующих циклов, а именно математического, естественнонаучного и общепрофессионального.

Изучение элементов метода математического моделирования фактически начинается при обучении графическим дисциплинам при

решении пространственных задач, которые в своей основе опираются на такой раздел математики как аналитическая геометрия. Для достижения требуемого эффекта в данном случае необходимо согласование рабочих программ по начертательной геометрии, инженерной графике и основам проектирования, аналитической геометрии и линейной алгебре. Такое согласование должно преследовать цель при решении творческих графических задач на компьютерах с использованием знаний по аналитической геометрии и линейной алгебре.

Элементарные математические модели можно использовать при изучении фундаментальных физических законов: сохранения энергии, сохранения материи, сохранения импульса и т.д. Для этого необходимо, как и в первом случае, согласование рабочих программ по физике и математике и соответствующая подготовка задач на использование этих законов. Решение таких задач практически невозможно без применения производных и интегралов. Реализация решения такого рода задач на компьютерах является введением в метод математического моделирования.

Параллельное изучение моделей и методов решения, функциональных и вычислительных задач в курсе вычислительной математики, технических и программных средств по их реализации в курсе информатики, является фактически первым этапом в освоении метода математического моделирования. Но в рабочих программах данных курсов на практическое освоение отмеченных разделов с использованием вычислительной техники отведено чрезвычайно мало времени. В курсе информатики практически совсем не уделено внимание такому мощному инструменту по математическим вычислениям, как системы компьютерной математики.

Отметим, что математические методы описания и исследования объектов в конкретной предметной дисциплине используются неэффективно и упрощенно без отражения их возможностей для изучения физических явлений и процессов в других объектах в смежных областях знаний.

В освоении метода математического моделирования при учебе в техническом вузе существенную роль могут сыграть многочисленные задания и учебные проекты. Для этого необходимо, чтобы при выполнении заданий и проектов с использованием прикладных программ для математического моделирования решались бы задачи анализа и синтеза. Обработка же результатов большого объема вычислительных работ была бы направлена на выявление основных закономерностей, связанных с изменением характеристик объекта проектирования от варьируемых проектных переменных. Это первый шаг к переходу от запо-

минания к пониманию. Постепенно решая возникающие проблемы и исправляя недостатки, мы перейдем к новой модели образования.

Литература

1. Васильев, Р. Ф. Охота за информацией [Текст] / Р. Ф. Васильев. – М., 1973.
2. Шрейнер, Р. Т. Математическое моделирование электроприборов переменного тока с полупроводниковыми преобразователями частоты [Текст] / Р. Т. Шрейнер. – Екатеринбург : УРО РАН, 2000.
3. Материалистическая диалектика. Субъективная диалектика [Текст] / под ред. Ф. В. Константинова. – М. : Мысль, 1982.

ПРИНЦИПЫ КООРДИНАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УРОВНЕЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ПОЛИЧКА А. Е.

г. Хабаровск, Дальневосточный государственный гуманитарный университет

На основе анализа особенностей выбора и осуществления целенаправленных действий по координации деятельности уровней региональной системы образования, содержащих потребность в определении видов деятельности для различных уровней управления образованием и распределения их полномочий, сформулируем принципы координации деятельности уровней региональной системы образования по подготовке кадров информатизации образования.

1. Принцип интеграции содержания образования на всех уровнях образовательных учреждений (общеобразовательного – среднего профессионального – высшего профессионального). Этот принцип связан с опытом работы органов управления образованием в регионе. Он основывает работу по переподготовке и повышению квалификации учителей-предметников в институтах переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров в сотрудничестве с педагогическими вузами. Этот принцип лежит в основе разработки программы информатизации образования региона: включение в программу спецкурсов и спецсеминаров педагогических вузов направлений, посвященных работе в компьютерных сетях; согласование с педагогическими вузами интенсификации подготовки учителей-предметников в области использования средств ИКТ в образовании; организация

технической подготовки специалистов в форме индивидуальных стажировок при НИИ; организация подготовки учебно-вспомогательного персонала через существующую сеть УПК и соответствующие специальные кафедры педагогических вузов по договорам; создание условий для подготовки по заявкам краевых образовательных учреждений специалистов высшей квалификации через существующую систему послевузовского образования Министерства образования и науки РФ и Российской академии образования. На этой основе специалистами лаборатории информационных технологий Хабаровского краевого института переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров и Дальневосточного государственного гуманитарного университета разработана примерная краевая программа основного курса информатики для 10–11 классов. Реализация данного принципа позволит включить в программы подготовки по остальным педагогическим специальностям вузов вопросы формирования информационной культуры и компьютерной грамотности; определить для институтов переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров следующие направления деятельности: создание единого банка данных по проблемам педагогики и образования; формирование банка передового педагогического опыта; изучение и обеспечение информационных потребностей слушателей курсов; издательская деятельность. Реализация данного принципа для работников учреждений начального профессионального образования выделяет приоритетным направлением деятельность учебных заведений по обучению инженерно-педагогических работников в области ИКТ, в том числе в рамках федеральных проектов.

Принцип координации учебных планов и программ различных уровней регионального образования является основой обеспечения возможности для педагогических работников учреждений общего и дополнительного образования детей, профессорско-педагогического состава педагогических вузов, педагогических колледжей, института переподготовки, повышения квалификации педагогических кадров, их филиалов: иметь совместный доступ к необходимой информации для использования в учебной, методической и научной работе; использовать телекоммуникации для совместной деятельности с соответствующими специалистами в других территориях и странах; иметь возможность повысить квалификацию в дистантной форме. Он связан с подготовкой силами учреждений среднего и высшего профессионального образования с учетом специфики отдельных вузов и ссузов края для большого числа специальностей значительного количества учебных электронных материалов для обучающихся в соответствии с го-

сударственными стандартами высшего и среднего профессионального образования и утверждением учебно-методическими объединениями в установленном порядке.

Этот принцип лежит в основе создания регионального ресурсно-центра при вузе, который решает следующие задачи:

- обеспечение учета, регистрации и мониторинга региональных информационных образовательных ресурсов для профессиональной школы;

- изучение, создание и внедрение программных средств и технологий, используемых для создания электронных образовательных ресурсов для профессиональной школы и организации доступа к ним;

- организация экспертизы электронных образовательных ресурсов для профессиональной школы, создание базы данных экспертов в области информационных технологий, организация сертификации программных продуктов, взаимодействие с центрами сертификации и центрами регистрации информационных ресурсов и продуктов информационных технологий;

- использование центра высокопроизводительных вычислений и обработки распределенных данных в интересах образования;

- формирование единого регионального межвузовского распределенного библиотечного пространства, интегрированного в общероссийское и международное, как части информационной среды региона;

- отработки технологий формирования распределенного депозитария учебно-методических ресурсов на основе централизованного обеспечения ресурсами и самостоятельной разработки.

Принцип координации учебных планов и программ различных уровней регионального образования связан с созданием региональными органами управления образованием в рамках федерального проекта «Информатизация системы образования» лаборатории педагогического дизайна при одном из вузов в крае для обучения преподавателей и студентов созданию электронных материалов учебного назначения; организацией образовательных курсов по информационной безопасности на базе вузов региона.

Принцип соответствия нормативно-правовой базы, разрабатываемой органами управления образованием, региональным условиям связан с определением совместно органами управления образования в регионе и образовательными учреждениями направлений и перечней специальностей по подготовке кадров информатизации образования. Реализация принципа соответствия нормативно-правовой базы, разрабатываемой органами управления образованием, региональным усло-

виям позволяет организовывать совместные усилия учреждений высшего профессионального педагогического образования и органов управления образованием региона по повышению качества подготовки выпускников к использованию современных информационных технологий.

Принцип использования «каскадного» метода проектирования по созданию проектов информатизации уровней регионального образования на основе базовых образовательных учреждений связан с реализацией предложений Министерства образования и науки РФ по дальнейшему развитию работ в области педагогического дизайна в нашей стране, в том числе по включению основ педагогического дизайна в образовательный стандарт по каждой педагогической специальности. В рамках одного из подкомпонента проекта «Информатизация системы образования» планируется изменение практики подготовки учителей в педагогических учебных заведениях с целью внедрения эффективного использования средств ИКТ в их будущую педагогическую работу.

Принцип использования «каскадного» метода проектирования по созданию проектов информатизации уровней регионального образования на основе базовых образовательных учреждений позволяет реализовать направления деятельности по координации деятельности уровней региональной системы образования по подготовке кадров информатизации образования. Для этого сначала обучается состав региональной группы методистов по работе со школьными командами информатизации образовательного учреждения. Они проводят обучение на нижнем муниципальном уровне состава муниципальных команд методистов, а те уже проводят обучение школьных команд. Программы информатизации образования создаются на каждом уровне: школы, муниципалитета, региона.

На этой основе в программах информатизации образования реализуется направление «Информатизация подготовки и переподготовки педагогических и управленческих кадров» посредством: разработки и экспериментальной апробации моделей всестороннего реформирования системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров; разработки инфраструктуры обеспечения процесса информатизации высшего образования (подготовка кадров, методическое, технологическое и инструментальное обеспечение).

Таким образом, координация деятельности уровней региональной системы образования по подготовке кадров информатизации образования может осуществляться на основе общих направлений организации подготовки кадров на разных образовательных уровнях педа-

гогического образования: разработки методологии и технологии процесса регионализации и инновационного проектирования на уровне регионов; перестройки организации педагогической науки, преодоления ее оторванности от запросов современного общества и передовой образовательной практики, повышения ее роли в поддержке, проектировании, экспертизе образовательных инноваций, в обеспечении непрерывности процессов обновления образования.

РАЗДЕЛ 2

Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

РОМАНОВСКАЯ И. А.

г. Астрахань, Астраханский государственный университет

Государственные стандарты высшего профессионального образования предполагают увеличение часов, отведенных на самостоятельную, в том числе исследовательскую, работу будущих специалистов. Сама идея непрерывного педагогического образования предполагает выход студентов на каждом новом этапе образовательного маршрута на более высокие уровни исследовательской самостоятельности. Цепочка «реферат – курсовая работа – бакалаврская и (или) дипломная» работа имеет своим логическим продолжением обобщение результатов в магистерской диссертации. И мы убеждены, это оправдано и своевременно.

Действительно, современная ситуация модернизации российского образования складывается благоприятно для прихода в академическую науку молодых педагогов-исследователей, подготовленных к научной разработке стратегии образования в конкретных условиях, к выбору и реализации определенной педагогической системы и концепции, к преодолению стагнации, стремящихся к непрерывному саморазвитию и самосовершенствованию.

Учитывая новые целевые установки образовательной сферы, ориентирующие на прогнозирование развития образования, исследование его соответствия тенденциям мирового образовательного процесса, стимулирование на научной основе повышения уровня педаго-

гической компетентности кадров, а также в связи с переходом высших учебных заведений на многоуровневую систему образования, становится возможным говорить о приоритетности исследовательской функции образовательных учреждений. Именно данная функция в настоящее время является ведущей. Это в значительной мере изменяет характер подготовки педагогических кадров, поскольку специалист-исполнитель уже не может удовлетворить запросы общества. Сегодня востребован специалист-исследователь, ориентирующийся в многообразии педагогических технологий, обладающий инновационным стилем мышления, способный и готовый самостоятельно решать серьезные исследовательские задачи.

Подтверждением актуальности подготовки специалиста-исследователя является и пристальное внимание государства и общества к проблемам сферы образования. В рамках приоритетного общенационального проекта в области образования важным признается направленность образовательной сферы на принципы работы, адекватные времени. При этом отмечается и необходимость современного образования в квалифицированных кадрах. Концептуальные идеи Национальной доктрины развития образования в Российской Федерации, рассчитанной на 2000–2025 гг., ориентируют на интеграцию научных исследований с образовательным процессом, участие педагогических работников в научной деятельности.

В современных исследованиях отечественных ученых неоднократно в связи с вопросами подготовки педагога-исследователя упоминается понятие «исследовательская позиция». При этом речь, как правило, идет об исследовательской позиции учителя-практика. В данном контексте эта категория рассматривается с точки зрения необходимости анализа различных видов деятельности при подготовке и проведении урока (учебной деятельности ученика, собственной деятельности на уроке, анализа подготовки учащегося к уроку и др.).

Существует и иной подход, при котором занять исследовательскую позицию – значит достаточно отчетливо выработать представление о решении какой-либо педагогической задачи, определить личностное отношение к нему.

Однако ни в первом, ни во втором случае не раскрывается сущность такого феномена, как исследовательская позиция, не определяются ее структурные компоненты.

Все вышеизложенное позволяет утверждать об актуальности проблемы формирования исследовательской позиции будущих учителей.

В рамках нашего исследования особенно ценным нам представляется понимание категории «исследовательская позиция» в контексте

теоретико-методологических вопросов отношений В. Н. Мясищева. Важным представляется подход к определению сущности позиции личности через систему отношений к себе, другим людям и деятельности, в которую включен индивидуум.

Исходя из этого, под исследовательской позицией мы понимаем генерализованное образование личности будущего учителя, в основе которого лежит система мотивационно-ценностных отношений к исследовательской деятельности, а также к себе как к исследователю педагогических реалий.

Исследовательская позиция имеет свою структуру. Опираясь на субъектный характер данных отношений и солидаризируясь с рядом исследователей, выделяющих трехкомпонентный характер профессионально-субъектной позиции, мы представляем исследовательскую позицию как структурное образование, включающее совокупность трех элементов: когнитивного, мотивационно-ценностного и операционального.

Определяя сущность исследовательской позиции через систему отношений личности будущего учителя, рассмотрим каждый компонент исследуемой категории более подробно.

Содержанием когнитивного компонента являются глубокие и прочные знания в области теории и методологии педагогики, степень развития особого, научного стиля мышления, а также методологическая рефлексия, являющаяся элементом методологической культуры и определяемая как размышления исследователя о применяемых им способах научного познания, о методологических характеристиках и логике его научной работы.

Когнитивный компонент реализует такие функции, как информационная и оценочная, и связан со способностью действовать в условиях свободы выбора содержания, способов и средств деятельности.

Вместе с тем формирование исследовательской позиции не может быть сведено лишь к процессу приобретения и усвоения знаний. Необходимо формировать соответствующие ценностные отношения в сфере познания и преобразования педагогической действительности.

Мотивационно-ценностный компонент исследовательской позиции будущего учителя характеризуется совокупностью мотивационно-ценностных отношений к исследовательской деятельности в профессиональной сфере. Речь идет, прежде всего, об исследовательской направленности личности будущего учителя, являющей собой иерархию наиболее устойчивых мотивов, побуждающих личность к исследовательской деятельности, способствующих успешному овладению ею и, наконец, обеспечивающих эффективность реализации ис-

следовательской деятельности.

Таким образом, развитие внутренней исследовательской мотивации является важным фактором формирования исследовательской позиции будущего учителя.

Относительно исследовательской деятельности в качестве ведущих выступают познавательные мотивы, мотив стремления к самоактуализации в исследовательской деятельности, а также мотивы осознания способностей к научно-исследовательской деятельности, ведь нельзя отрицать того факта, что наличие у будущего специалиста исследовательских способностей и их развитие в процессе профессионально-педагогической подготовки является важным фактором формирования исследовательской позиции.

Фиксированные в сознании будущего учителя ценности образуют систему его профессионально-ценностных ориентаций и находят выражение в мотивационно-ценностном отношении к исследовательской деятельности и к себе как к исследователю педагогической действительности.

Следующий компонент, операциональный, характеризуется практически-действенным характером исследовательской позиции будущих учителей и проявляется в сформированности исследовательских умений и навыков, необходимых для успешного и результативного проведения поисковой работы.

К такого рода умениям и навыкам мы относим: умение определять объект, предмет исследования, формулировать тему исследования, умение выдвигать и обосновывать гипотезы, умение отбирать адекватные поставленным задачам методы, умение выявлять и анализировать причинно-следственные связи и отношения, умение делать научно обоснованные выводы, навыки экспериментирования, навык работы с литературой.

Поскольку рассмотренные компоненты исследовательской позиции взаимосвязаны, важным представляется акцентировать внимание на условности выделения вышеназванных компонентов исследовательской позиции будущего учителя. Степень значимости представленных компонентов для процесса формирования исследовательской позиции носит динамический характер и изменяется на различных этапах формирования.

Вместе с тем среди трех компонентов именно мотивационно-ценностный, мы убеждены, является основополагающим, поскольку вокруг него структурируются основные свойства и качества личности будущего учителя. Этот компонент выполняет ориентационную и активизирующую функцию и находит свое обобщение в мотивационно-

ценностном отношении к исследовательской деятельности, к себе как к исследователю педагогической действительности.

Процесс формирования исследовательской позиции будущего учителя является специфической частью становления профессионально-субъектной позиции будущих учителей и обусловлен рядом условий.

Итак, формирование исследовательской позиции будущего учителя предполагает определение специфических условий, обеспечивающих эффективность исследуемого феномена, для чего мы использовали идею создания модели, позволяющей представить все этапы педагогического образования сквозь призму развития компонентов исследовательской позиции.

В процессе реализации модели формирования исследовательской позиции будущего учителя мы учитывали комплекс условий, способствующих эффективному формированию исследуемого личностного образования.

К таким условиям относятся следующие:

- организация учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов в педагогическом процессе вуза;
- включение в содержание дисциплин психолого-педагогического цикла методологических знаний (общефилософских, общенаучных, результатов методологических исследований в области педагогики для обоснования программы исследования, его логики, методов);
- обеспечение преемственности и системности профессионально-педагогической подготовки в продолжение всех лет обучения в вузе;
- включение в содержание профессионально-образовательных программ спецкурса «Теория и методика подготовки педагога-исследователя».

Разрабатывая модель процесса формирования исследовательской позиции студентов, мы опирались на представление об определенной последовательности его этапов. Несомненно, формирование исследовательской позиции представляет собой не кратковременный, а довольно долгосрочный процесс, разделяющийся на ряд этапов. А применяемый при организации моделируемого процесса целостный подход позволяет определять все элементы как функциональные стороны целого.

Опытно-экспериментальная работа показала, что процесс формирования исследовательской позиции будущего учителя является длительным, сложным и целостным процессом. С целью обеспечения большей результативности моделируемого процесса мы признаем необходимым предусмотреть в целостном процессе профессионально-педагогической подготовки три этапа: информационно-ориентиро-

вочный, преобразовательно-корректирующий, деятельностный.

Первый этап формирования исследовательской позиции будущего учителя, информационно-ориентировочный, осуществлялся в продолжение первого и второго лет обучения. Специфика этого этапа определялась осознанием значимости исследовательской работы в педагогической деятельности, формированием мотивационно-ценностного отношения к исследовательской деятельности педагога.

Второй этап формирования исследовательской позиции будущего учителя, преобразовательно-корректирующий, осуществлялся на третьем году обучения студентов. На данном этапе происходило ориентирование студентов на усвоение ценностей исследовательской деятельности учителя, апробация имеющихся знаний и умений в условиях, моделирующих будущую профессиональную деятельность.

Третий этап формирования исследовательской позиции, деятельностный, охватывал четвертый и пятый курсы обучения и определялся включением будущих учителей в практическую деятельность, а также в исследовательскую деятельность.

Отметим, что в основании преемственности этапов находится идея формирования личности как субъекта деятельности в условиях профессиональной подготовки в вузе.

Для достижения поставленных целей на каждом этапе формирующего эксперимента нами была разработана система упражнений и заданий исследовательского характера, обеспечивающих развитие когнитивного, мотивационно-ценностного и операционального компонентов исследовательской позиции. В процессе эксперимента были использованы деловые игры, анализ проблемных ситуаций, микропреподавание.

С целью оптимизации процесса формирования исследовательской позиции студентов на втором этапе формирующего эксперимента мы ввели спецкурс «Теория и методика подготовки педагога-исследователя».

Целью данного курса является формирование у студентов осознания значимости организации исследовательской работы в деятельности педагога, положительного отношения к исследованиям в сфере педагогической науки, представления о значимости применения исследовательских умений и навыков в профессиональной деятельности, а также ориентирование на принятие будущим специалистом норм и этики научной деятельности, преодоление репродуктивного способа усвоения знаний посредством ознакомления с формами и методами исследовательской деятельности; развитие интереса к исследованиям в области педагогики, стимулирование самостоятельности,

развитие собственной исследовательской позиции.

Изучение данного курса способствовало осознанию студентами значимости проведения исследований в сфере педагогической науки, формированию положительного отношения к исследовательскому компоненту педагогической деятельности.

Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о действенности разработанной и апробированной модели процесса формирования исследовательской позиции будущего учителя. Данные доэкспериментального и контрольного срезов, представленные в таблицах 1 и 2, отражают динамику исследуемого качества у студентов.

В ходе исследования было установлено, что высокого уровня исследовательской позиции достигли 80,44 % студентов, принявших участие в опытной работе, тогда как данные доэкспериментального среза свидетельствуют о том, что на высоком уровне сформированности этого образования находилось всего 8,7 % будущих учителей. Также значительно снизилось количество студентов, имеющих низкий уровень сформированности исследовательской позиции (с 56,52 % до 2,2 %).

Таблица 1

Уровни сформированности исследовательской позиции будущих учителей в начале опытно-экспериментальной работы

Группы	Уровни сформированности исследовательской позиции		
	низкий	средний	высокий
Контрольные (44 чел. – 100 %)	28 63,64 %	13 29,6 %	3 6,81 %
Экспериментальные (46 чел. – 100 %)	26 56,52 %	16 34,8 %	4 8,7 %

Таблица 2

Уровни сформированности исследовательской позиции будущих учителей в конце опытно-экспериментальной работы

Группы	Уровни сформированности исследовательской позиции		
	низкий	средний	высокий
Контрольные (44 чел. – 100 %)	5,91	50	34,1
Экспериментальные (46 чел. – 100 %)	2,2	3,7	80,44

Результаты опытно-экспериментальной работы дают основание считать эффективной разработанную нами научнообоснованную модель процесса формирования исследовательской позиции будущего учителя.

В заключение необходимо отметить, что среди многочисленных проблем высшей школы особую актуальность в условиях модернизации системы профессионального образования приобретает проблема формирования исследовательской позиции будущего учителя в процессе профессионально-педагогической подготовки. Сложившееся в настоящее время противоречие между новыми тенденциями в образовании и традиционной формой организации образовательного процесса и обусловило необходимость разработки научных основ формирования исследовательской позиции будущих учителей в процессе профессионально-педагогической подготовки и в выявлении психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность этого процесса.

ЯЗЫКОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

ПАНКРАТОВА А. Н.

г. Волгодонск, Волгодонский институт экономики, управления
и права (филиал) Южного федерального университета

В наши дни владение английским языком открывает большие перспективы для развития, совершенствования и обогащения профессионального опыта. Доступ к сети Интернет, содержащей информацию на английском языке, увеличивает потребность в знании языка. Сотрудничество международного характера в разных областях науки, экономики, культуры, туризма создает среду для применения языковых знаний, умений и навыков, полученных студентами в вузе. В последнее время большую популярность приобрели сервисные услуги разного вида, которые также требуют знания языка. Сегодня студентам предоставляется возможность выезда за рубеж на временную работу, где просто необходимы умения общаться на английском языке.

В соответствии с современными потребностями рынка следует принять на вооружение компетентностный подход, который позволяет соединить в модели выпускника квалификации и компетенции. Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося, а содержание образования опреде-

ляется четырехкомпонентной моделью (знания, умения, опыт творческой деятельности, опыт ценностного подхода) [2]. Исходя из этого, сегодня, как никогда наиболее отчетливо, необходимо обозначить особый взгляд на обучение английскому языку в вузе. Язык должен рассматриваться не только как цель формирования всех необходимых знаний, умений и навыков, но и как средство приобретения новых знаний, возможность использования знаний на практике, в реальных жизненных условиях. Язык становится все больше и больше не только целью, но и средством обучения, которое дает возможность приобретать новые знания самостоятельно. А решение проблемы самостоятельной работы студентов в наши дни очень актуально в связи с преобразованием, проводимым в высшей школе по типу Болонской системы, которая рассматривает процесс самостоятельного добывания знаний как одно из необходимых условий формирования новой высшей школы.

Целью гуманитарного образования является не только передача студенту совокупности знаний, умений и навыков в определенной сфере, но и развитие кругозора, междисциплинарного чутья, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообучению [1].

Роль самостоятельного труда в поисках истины, повседневной работы в приобретении знаний растет с каждым годом. Без самостоятельной работы не может быть эффективного учебного процесса. Знания, умения и навыки, полученные студентами на аудиторных занятиях, служат средством приобретения новых знаний в процессе самообучения.

Потребности современной жизни, изменения формулировки цели обучения английскому языку усиливает мотивацию изучения. Изменения в постановке целей образования неизбежно ведут к изменениям в содержании обучения. Однако простое добавление все новых и новых объемов информации в существующие учебные планы и учебные программы не может считаться решением проблемы: поток новых знаний непрерывно возрастает. Доступ к системе Интернет открывает возможности получения большого объема информации. Как пишет Н. Ф. Талызина, «необходимо построить систему знаний таким образом, чтобы, не расширяя их объема, дать человеку весь их накопленный запас» [3]. Знание английского языка дает студентам возможность получения информации, существующей только на английском языке, самостоятельного отбора информации, необходимой для формирования их профессиональной компетенции. В планировании работы по реализации поставленной задачи совершенствования профессиональной компетенции средствами английского языка, следует опираться на мнение Н. Ф. Талызиной о том, что «необходимо обеспечить формирование методов мышления, обеспечивающих самостоятель-

ность в применении и накоплении знаний и добывании новых, то есть ориентированных на инварианты».

Профессиональные компетенции специалиста основываются на системе знаний, умений и навыков в области специализации. Учебные программы предусматривают изучение тех дисциплин, усвоение содержания которых позволяют будущим специалистам овладеть основами знаний, необходимых в области их профессиональной деятельности. В практике обучения часто средством усвоения служит деятельность запоминания и воспроизведения знаний. После сравнительно небольшого промежутка времени учащийся оказывается не в состоянии воспроизвести заученные знания.

Для того чтобы стать навыками, которые будут использованы на практике в разных жизненных ситуациях, знания должны пройти процесс усвоения, применения умений. Усвоение знаний эффективно при условии, что знания используются в какой-то деятельности.

Такой деятельностью может быть сбор информации по теме предмета специализации, использование этой информации для формирования профессионального уровня будущего специалиста. Учебная программа изучения английского языка, разработанная нами в вузе, предусматривает формирование умений и навыков написания докладов по интересующей студента проблеме в области его специализации, умений выступать с докладом на научных конференциях, ежегодно проводимых в вузе. Студентам предлагается ряд рекомендаций.

- составьте план своего выступления;
- сделайте наброски доклада на русском языке;
- переведите на английский язык, используя знания о построении английского предложения, помните о строгом порядке слов;
- найдите в Интернете статьи на английском языке по интересующей Вас проблеме;
- прочитайте их и переведите на русский язык;
- выпишите интересную на Ваш взгляд информацию;
- адаптируйте текст информации, заменяя сложные конструкции и слова на более простые модели предложений, используя синонимы слов из своего активного запаса, оставляя часть слов и выражений, которые легко воспроизводятся Вами, в оригинальном виде;
- используйте обработанную Вами информацию в докладе, стараясь выстраивать суть высказывания в логической последовательности.

Такого рода задания формируют творческую активность студентов. В процессе обработки информации студенты приобретают новые лексические и стилистические знания языка, расширяют свой словарный запас и одновременно средствами языка формируют свои про-

фессиональные компетенции. Результатом творческого труда стал сборник статей, написанных студентами на английском языке. Статьи первого раздела всесторонне раскрывают проблему терроризма. Во второй раздел, озаглавленный «Knowledge of a Foreign Language as a Source of Innovation Activity of a Future Specialist» вошли статьи, посвященные разным проблемам правовой и социальной сферы жизни общества.

Постановка перед студентами задачи выступления с докладами по интересующим их проблемам стимулирует их работу по изучению английского языка. Уже в первом семестре определяются перспективы дальнейшей работы. Это нацеливает студентов на осознанное изучение языка не ради самого языка, а как средства приобретения новых знаний.

Цели изучения языка мотивируются необходимостью его использования как средства самостоятельного получения новой информации и самообучения.

Развитие умения приобретать научные знания путем личных поисков, формирование активного интереса и вкуса к творчеству, самостоятельному подходу в учебной и практической работе укрепляет роль языка как средства обучения. Смысл самостоятельной работы состоит в том, чтобы научиться проникать в сущность предмета изучения, уметь анализировать и приходиться к собственным обоснованным выводам и заключениям.

Как отмечала Н. Ф. Талызина: «Язык, как и математику, можно изучать по существу, то есть с пониманием его специфических особенностей, умением опираться на них и пользоваться ими» [4].

Успешное овладение английским языком невозможно без овладения специфическими языковыми приемами мышления. Студенты должны четко представлять языковую сущность частей речи, членов предложения английского языка. На первых этапах усвоения принципа построения английского предложения грамматическая структура рассматривается как модель – скелет, на который надеваются своего рода одежды – слова, фразы. В период тренировки устной речи используются структуры-модели.

Принцип построения предложений разного типа во всех временных формах одинаков. Необходимо только запомнить вспомогательный глагол. Поиски путей эффективного усвоения грамматики помогли вывести общие модели построения предложений разного типа для всех видовременных форм.

Для студентов первого курса по специальности «Юриспруденция» было составлено методическое пособие, которое способствует усвоению юридической лексики на основе времен активного залога. Грамматический материал представлен в виде структур. Опыт работы

показал, что использование грамматических структур дает положительный результат и является одним из продуктивных методов усвоения грамматики.

После того как студенты уяснили основной принцип построения предложений, остается одна трудность – запомнить вспомогательный глагол, употребляемый в каждом времени.

Во время этапа тренировки в речи определенной модели используются следующие упражнения:

- Say after me!
- Give the short answer!
- Give the full answer!
- Ask the questions!
- Speak on the situation!
- Speak on the topic using the plan (support)!
- Make up a report on the topic!
- Make up drafts on the heard text!

Разговорная грамматика является основой осмысленно-завершенных выражений и фраз. Носители русского языка мыслят на русском языке. Очень важно научить выражать мысль на английском языке. Студенты должны осознать, что в каждом языке существуют свои языковые традиции, на основе которых строятся предложения и устойчивые выражения. Вот почему так важно знать принцип построения английского предложения, усвоить английский порядок слов.

По мнению американского лингвиста Н. Хомского, «употребление» есть актуальное проявление компетенции как «скрытого» потенциального. Употребление «в действительности» связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками, то есть, связано с говорящим, с опытом самого человека.

Передавая информацию с одного языка на другой, мы передаем мысль, а не даем буквальный перевод слов. Поэтому, в процессе работы над переводом текстов с английского на русский язык и с русского на английский язык, студентам предлагается дать разные варианты перевода, подбирая синонимичные выражения. На занятиях английского языка студенты знакомятся с алгоритмом перевода предложений с русского на английский язык. Алгоритм включен в рекомендации по самостоятельной работе, что помогает студентам отрабатывать навыки речи дополнительно.

Главной задачей самостоятельной работы является развитие умения приобретать научные знания путем личных поисков, формирование активного интереса и вкуса к творческому самостоятельному подходу в учебной и практической работе.

Как уже было сказано, необходимо обеспечить формирование методов мышления, которые помогают в самостоятельном приобретении и накоплении знаний и добывании новых.

Умению анализировать и делать выводы студенты учатся на занятиях по изучению разных учебных предметов. На занятиях английского языка эти умения используются и развиваются с помощью ряда тренировочных упражнений:

- выразите основную мысль прочитанного текста;
- составьте план прочитанного текста;
- дайте характеристику героев рассказа;
- укажите положительные и отрицательные черты характера героя;
- сделайте аннотацию прочитанного текста;
- напишите реферат по проблеме прочитанной статьи.
- Name the idea of the read text;
- Draw a plan of the read text;
- Describe the main characters of the story;
- Call positive and negative traits of the characters.

При изучении тем по специализации студентам специальности «Социальная работа» предлагаются следующие задания:

- на основе прочитанной информации сравните положение детей сирот в нашей стране и за рубежом;
- найдите информацию в Интернете и сделайте сравнительный анализ положения женщин в нашей стране и за рубежом;
- compare life conditions of the orphans in Russia and abroad on the base of the read text;
- find Internet information, analyze and compare life conditions of women in Russia and abroad.

При изучении английского языка на занятиях студентам второго курса юридического факультета дается задание:

- сравните судебную систему США и Великобритании;
- сделайте сопоставительный анализ государственного управления США и Великобритании;
- compare judicial system in the USA and Great Britain;
- compare and analyze state government of the USA and Great Britain.

Система упражнений не только направлена на тренировку умений и навыков речевой деятельности, но также способствует формированию мыслительной деятельности, развивает творческое мышление, умение работать самостоятельно и использовать языковые компетенции как средства получения новых знаний в области языка и в профессиональной сфере.

Литература

1. Реферативный бюллетень. Компетентностный подход [Текст]. – М. : РГГУ, 2005.
2. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // <http://eidos.ru/journal/htm>.
3. Васенев, Ю. Б. Проблемы разработки ГОС ВПО 3-го поколения [Текст] / Ю. Б. Васенев, И. А. Дементьев // Инф. бюллетень 6, УМО в области инновационных междисциплинарных образовательных программ. – СПб. : СПбГУ, 2005.
4. Талызина, Н. Ф. Практикум по педагогической психологии [Текст] : учеб. пособие / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 2002.
5. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 2001.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ПЕДАГОГА

ЕРМАКОВА А. А.

г. Челябинск, Челябинский государственный
педагогический университет

Перспективным направлением совершенствования существующей системы образования является модернизация содержательно-технологической структуры с целью ориентации на условия функционирования рыночного хозяйства, соответствия уровню развития профессионализма педагога и рынка труда, через целеполагание, анализ и подведение итогов на основе информации. На сегодняшний день в обществе возникла острая необходимость решения задач по формированию профессионально успешного специалиста, способного воспитывать психологически здоровую, ответственную и социально мобильную личность ребенка.

Рассмотрение и регулирование взаимодействия совокупности взаимосвязанных элементов, входящих в понятия «успешность» и «эмоциональная компетентность», имеющей внешние и внутренние связи, представляет собой сложный процесс, направленный на оптимизацию условий функционирования воспитательной системы, делая возможным адекватность целеполагания, эффективность воспитательного процесса и гарантированность результатов. Учет связей является важнейшим моментом в формировании конкурентоспособного

специалиста, владеющего психологической культурой, способного успешно реализовываться на профессиональном рынке труда.

Для понимания успешности исследовали содержание успеха в научной литературе, которое представлено такими основными смысловыми значениями, как достижение намеченной цели; хорошие результаты, достижения в социальной деятельности; общественное признание, одобрение; достижения высокого профессионализма; преуспевание (Г. Е. Гудим-Левкович, Л. Н. Лабунская, Н. А. Литвинцева). Вместе с тем, с точки зрения теории представлений П. П. Блонского, А. А. Гостева, Р. М. Грановской, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, успех – это не сами представления человека о нем, так же, как и образ успеха в сознании человека – это не обязательно факт истинного успеха. Поэтому, по мнению В. С. Атюнина, особенно актуальной является потребность в изучении представлений об успехе как одном из образов мира и представлений о человеке, который характеризуется как «успешный профессионал». Профессиональная успешность педагога включает в себя умения достигать высоких показателей образованности своих воспитанников, способности легко и без затруднений выполнять профессионально-педагогические задачи. Успешный педагог пользуется популярностью среди коллег, учеников и их родителей, являя собой гармоничную, психологически компетентную личность.

Как показывает практика, современные педагоги отдают приоритет в основном образовании преобладающему предметно-дисциплинарному обучению с нормативным содержанием знаний, умений, навыков и традиционным способом их передачи. Оно заметно доминирует над воспитанием, в рамках которого содержится направление сохранения психологического здоровья детей и формирования психологической культуры. Современное школьное образование приводит к повышению уровня утомляемости учащихся, нередко переходящей в психологическое переутомление. Закономерным результатом такого переутомления являются стрессы, нервные срывы, нарушения эмоционально-волевой сферы, что мешает здоровому развитию организма ребенка и способствует нарушению эмоциональной атмосферы всего педагогического процесса, вследствие чего педагог подвергается эмоциональному выгоранию. Одним из недостатков наиболее распространенных методов обучения является то, что в современной образовательной системе мало внимания уделяется межличностным отношениям, живым событиям и явлениям, вызывающим позитивные чувственно-эмоциональные переживания, которые способны стимулировать развитие эмоционально-компетентностных способностей в личности педагога и его воспитанников. На этой основе возникает необ-

ходимость в процессе формирования эмоциональной компетентности как залога психологического здоровья учащихся и педагогов на основе психологической культуры Успешный педагог должен уметь создавать педагогические ситуации, воспитывающие эмоциональный опыт переживаний, который формирует оценочные суждения, ценностные ориентиры и, как следствие, способы поведения ребенка.

В процессе постижения общечеловеческой культуры происходит становление гармоничной личности. Проблемы развития и формирования гармонично развитой личности активно разрабатываются в философии, общей и социальной психологии, педагогике, социологии и других науках. В этой связи значимыми для нас оказались труды Б. Г. Ананьева, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Я. А. Коменского, А. С. Макаренко, В. С. Мухиной, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого. Исследования этих ученых внесли существенный вклад в представления о формировании личности как конечной цели социокультурного развития индивида.

А. Н. Леонтьев считал главной бедой образования обнищание души при обогащении информацией. Рассогласованность между знаниями и чувствами приводит к нарушению психического равновесия и развития формирующейся личности ребенка.

Построение психологического здоровья как составной части личности ребенка включает в себя интенсивную работу по созданию душевного благополучия, которое немислимо без формирования эмоциональной компетентности в сфере знаний, умений, навыков личности учителя и ученика.

Теоретический анализ широкого круга литературных источников, проведенный в ходе исследования проблемы, показал, что одним из направлений совершенствования воспитания, обеспечивающим учет динамики развития и специфики изменений рынка педагогического труда, запросов образовательных потребностей, является эмоциональная компетентность как одно из основополагающих направлений технологии профессиональной успешности. Изучение эмоциональной сферы привело к понятию эмоциональной компетентности, основанном на введенном в 1990 г. Кэролин Саарни понятию эмоционального интеллекта в контексте психологии развития (Саарни, «Эмоциональный интеллект», 1990).

Мы рассматриваем эмоциональную компетентность в духе задач Хейвигхерста, как набор из видов способностей или умений:

- осознание собственных эмоциональных состояний;
- способность различать эмоции других людей;
- способность использовать словарь эмоций и формы выраже-

ния, принятые в данной культуре, на более зрелых стадиях – способность усваивать культурные сценарии и связывать эмоции с социальными ролями;

- способность симпатического и эмпатического включения в переживания других людей;

- способность отдавать себе отчет в том, что внутреннее состояние не обязательно соответствует внешнему выражению как у самого индивида, так и у других людей, а на более зрелых стадиях – способность понимать, как выражение собственных эмоций влияет на других и учитывать это в собственном поведении;

- способность справляться со своими негативными переживаниями, используя стратегии саморегуляции, которые минимизируют интенсивность или длительность таких переживаний (снимают «тяжесть переживания»);

- осознание того, что характер взаимоотношений в значительной степени определяется тем, как эмоции выражаются в этих взаимоотношениях;

- способность быть эмоционально адекватным, то есть принимать собственные эмоции, какими бы уникальными культурно детерминированными они ни были, и соответствовать собственным представлениям о желательном эмоциональном «балансе» (Саарни, «Понимание эмоциональной компетенции», 1999).

При этом Саарни отмечает, что все эти способности носят социокультурный характер и что это не исчерпывающий список способностей, входящих в эмоциональный интеллект.

Результатом высокой эмоциональной компетентности является способность к вдохновению, владению эмоциями, высокой самооценкой и жизнеспособностью при наличии внешних стрессоров. Отсутствие эмоциональной компетентности, позволяющей придать человеческой природе культурно-психологическую огранку, может привести к серьезному кризису нашего общества. Овладение знаниями эмоциональной компетенции формирует эмоциональное мышление как инструмент достижения психологической культуры как основы профессиональной успешности педагогов, в деле воспитания здоровой гармоничной личности ребенка.

Эмоциональная компетентность – это необходимый структурный компонент психологического здоровья, который является интегральной характеристикой профессиональной успешности педагогов. Эмоциональная компетентность включает в себя способность понимания и оценки всех сложных личностных структур как собственного мышления, так и чужих мыслей, действий и поступков, а также обес-

печивает возможность самоконтроля, уверенности специалиста в самом себе, в своих решениях, определяя этим уровень его профессиональной самоактуализации. Как указывал Л. С. Выготский, общее развитие личности тесно связано с эмоциями. Л. С. Выготский вывел «закон общего эмоционального знака», суть которого выразил словами: всякое чувство, всякая эмоция стремятся воплотиться в образы, соответствующие этому чувству. Эмоция как бы собирает впечатления, мысли и образы, созвучные настроению человека. Таким образом, богатая эмоциональная жизнь стимулирует развитие психологически здоровой личности учителя и его воспитанников. Второй закон, выведенный Л. С. Выготским, называется «законом эмоциональной реальности воображения». Он говорит о том, что всякое построение фантазии обратно влияет на наши чувства, и если это построение не соответствует само по себе действительности, то все же вызываемое им чувство является действительным, реально переживаемым, захватывающим человека чувством. Оба этих закона в практике формирования профессиональной успешности педагога можно использовать двояко: с помощью богатства эмоциональных состояний можно успешно развивать эмоциональный опыт и наоборот, целенаправленно организуя образное мышление, можно формировать культуру чувств, как говорит Субботина, или эмоциональную компетентность.

Эмоции, не реализованные в реальной жизни, находят выход и выражение в произвольном комбинировании элементов действительности, состояний и чувств. По мнению Е. Л. Яковлевой, осознание собственной индивидуальности есть не что иное, как осознание собственных эмоциональных состояний. Эмоциональная компетентность в переживаемых чувствах воспитывается во взаимодействии с коллегами, администрацией, учащимися и их родителями: вербализация учителем эмоциональных реакций и состояний способствует их осознанию ребенком, при этом решающую роль играет их принятие или непринятие педагогом, и поддержка этих эмоциональных реакций со стороны взрослого, дающая право на эмоцию. Таким образом, педагог способен воспитывать у детей умения грамотно выражать собственные эмоциональные состояния, своей воспитанностью он предоставляет детям образцы средств эмоционального самовыражения.

Американский психолог Гиту Орме утверждает, что в настоящее время многие ученые, врачи, психологи проводят важные исследования в области эмоционального мышления. Среди практических разработчиков ведущее место она отводит Леа Броувдани, Маргарету Сьелунд, Стиву Хайну, Алексу Бенда.

Современная система школьной практики обучения охватывает

значительную часть подрастающего поколения и имеет большой простор для организации процесса формирования эмоциональной компетентности посредством воспитания на основе всех форм культурной идентификации индивида, что создает проблему в нехватке специалистов, владеющих эмоциональной компетенцией.

Успешное решение задачи формирования эмоциональной компетенции в среде педагогических кадров способно вывести воспитание на новый качественный уровень в развитии профессиональной успешности педагогов, создать специалиста, умеющего решать проблемы конкурентоспособности на профессиональном рынке труда, умеющего сберечь свое психологическое здоровье, активную творческую позицию в деле воспитания здоровой гармоничной личности ребенка. Эмоциональная компетентность позволяет обеспечить процесс воспитания, прогнозировать возможные пути его развития, выбор оптимального варианта педагогического воздействия, что повышает уровень успешности педагога, позволяет чувствовать себя устойчиво на рынке труда в сфере специалистов по современной педагогике.

Литература

1. Анохин, П. К. Эмоции. Психология эмоций [Текст] / П. К. Анохин. – М. : изд-во Московского университета, 1984.
2. Вайсбах, Х. Эмоциональный интеллект [Текст] / Х. Вайсбах. – М. : Лик-Пресс, 1999.
3. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : Азбука, 2000.
4. Изард, К. Эмоции человека [Текст] / К. Изард. – М. : изд-во Московского университета, 1980.
5. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002.
6. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999.
7. Плигин, А. А. Личностно ориентированное образование: история и практика [Текст] / А. А. Плигин. – М. : «КСП+», 2003.

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ У ЭКОНОМИСТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ В СФЕРЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

БОЧАРНИКОВА С. В.

г. Елец, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина

Современное общество находится на информационном этапе своего развития. Стремительное увеличение темпов и объемов обмена информацией с зарубежными странами, вхождение России в Болонский процесс создает предпосылки для подготовки специалистов, компетентных в сфере иноязычной коммуникации. Профессиональное иноязычное общение с помощью электронных средств стало неотъемлемой частью деятельности любого учреждения или предприятия. Главным инструментом профессиональных контактов является компьютерная связь. Это позволяет говорить о том, что в процессе подготовки экономистов-менеджеров особое внимание следует уделить развитию информационных умений в сфере иноязычной коммуникации, которые включают знание особенностей иноязычного письменного компьютерного общения и умение адекватно применять это знание на практике.

Диалог обучаемого с компьютером ведется преимущественно в письменной форме потому, что процесс разработки машин, способных анализировать и синтезировать устную речь человека, находится на экспериментальном уровне, и подобные системы не применяются в процессе обучения.

Телекоммуникационная образовательная среда представляет собой техническое, информационное, методическое и организационное обеспечение для доступа студентов и преподавателей к электронным информационным ресурсам через компьютерную телекоммуникационную сеть. Лингводидактические возможности применения компьютерных средств обучения для развития информационных умений у экономистов-менеджеров в сфере иноязычной коммуникации следующие:

- обучение каллиграфии с помощью оптического пера;
- выработка продуктивных лексических и грамматических навыков письменной речи;
- формирование орфографических навыков с применением тренировочных обучающих программ, спеллеров и систем коррекции орфографии;
- контроль уровня сформированности орфографических навыков с помощью систем обнаружения орфографических ошибок и обу-

чающих программ;

- обучение творческой письменной речи с применением программ автоматического порождения текстов.

В качестве примера эффективного применения компьютерных средств обучения можно привести работу экспертно-консультующей системы «Деловая переписка». Она содержит простую по структуре базу знаний о деловой переписке на английском языке и правила работы с ней, обеспечивает возможность доступа, создания и хранения деловых писем, других текстовых материалов. Преподаватели и студенты могут дополнять информационную базу курса своими материалами.

Информационное обеспечение включает:

- образцы, макеты, планы деловых писем, фразеологическое клише;
- правила правописания и оформления писем;
- средства поиска сборки и редактирования писем.

Тематика писем разделена на 11 разделов: реклама, платежи, организация поездок, деловые контакты, заказ, поставки, трудоустройство, кредиты, претензии и рекламации, личные контакты, цены.

Каждый раздел включает множество различных типов писем, используемых в стандартных ситуациях. Например, раздел «Деловые контакты» включает следующие типы писем: предложение сотрудничества, письмо секретаря, подтверждение договоренности, отписка.

Каждый вид письма представлен комплектом текстов, в который входят: справка об условиях использования, план содержания, типичная фразеология, текст образца, макет письма.

Студенты, используя эту базу данных, могут найти необходимое письмо (его тип), изучить его структуру, языковое клише, функциональный план и деловые отношения, создать свое письмо методом конструирования.

Иноязычная коммуникация с помощью компьютера может быть мультимедиа (многосредовой), включающей несколько коммуникативных каналов и основанной на использовании технологии компакт-диска, что позволяет интегрировать различную аудиовизуальную информацию (письменный текст, графику, слайды) и реализовывать при этом возможности иноязычного письменного общения.

Компьютерное письмо имеет свои преимущества перед рукописным:

1. Оно позволяет воспринимать свой письменный текст как чужой, что способствует лучшей его корректировке.
2. При редактировании можно использовать средства просмотра и модификации информации, вставлять, удалять, менять местами буквы, строки, фрагменты текста и т.д.

3. Компьютерная форма презентации материала учит пользователя не только выбору оптимальных форм представления на экране различных видов информации, но и организации передаваемого сообщения (созданию гипертекста), поиску средств выделения главной информации в тексте и т.д.

4. Использование компьютерных обучающих средств в процессе обучения иноязычной коммуникации облегчает переход от спонтанной устной речи к созданию письменных текстов, стимулирует студентов к совершенствованию своей письменной речи, изменяет отношение к процессу письма, повышает ответственность пишущего, упрощает процесс создания письменного текста благодаря использованию письменных редакторов и справочно-информационных систем.

Наряду с безусловными преимуществами компьютерного письма, выделяют его недостатки: трудность выражения эмоций, трудоемкость передачи настроения в тексте, социальные проблемы использования компьютера.

РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ РЕСТОРАННОГО СЕРВИСА

МАЛЬЦЕВА Л. Е.

г. Екатеринбург, Екатеринбургский торгово-экономический техникум

Документ Совета Европы под названием «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» («Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment») отражает итог начатой еще в 1971 г. работы экспертов стран Совета Европы, в том числе и представителей России, по систематизации подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизации оценок уровней владения языком. «Компетенции» в понятной форме определяют, чем необходимо овладеть изучающему язык, чтобы использовать его в целях общения, а также, какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной.

Участники данного проекта попытались создать стандартную терминологию, систему единиц для описания того, что составляет предмет изучения, а также для описания уровней владения языком, независимо от того, какой язык изучается, в каком образовательном контексте – в какой стране, институте, школе, на курсах, или частным образом, и какие методики при этом используются. В итоге была разработана система уровней владения языком и система описания этих

уровней с использованием стандартных категорий. Эти два комплекса создают единую сеть понятий, которая может быть использована для описания стандартным языком любой программы обучения, в том числе и в системе среднего профессионального образования, начиная с постановки задач, целей обучения и заканчивая достигаемыми в результате обучения компетенциями.

В условиях процесса глобализации и интернационализации особого внимания требует развитие у студентов межкультурной компетенции. Государственный Образовательный Стандарт среднего профессионального образования предусматривает развитие коммуникативной компетенции студентов в единстве всех ее составляющих:

- языковая компетенция – языковые знания, умения, навыки в области фонетики, лексики, грамматики;

- речевая компетенция, то есть способность адекватно использовать речевые средства для построения высказывания в соответствии с нормой языка в устной и письменной речи;

- социолингвистическая компетенция, то есть способность адекватно использовать языковые средства в соответствии с ситуацией общения;

- социокультурная компетенция – знание национально-культурных особенностей страны изучаемого языка, правил речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях и умение осуществлять свое речевое поведение в соответствии с этими знаниями. Развитие и формирование социокультурной компетенции средствами иностранного языка предполагает также овладение студентами определенным объемом фоновых знаний, знаний безэквивалентной лексики и реалий страны изучаемого языка.

Актуальность проблемы развития социокультурной компетенции будущих специалистов ресторанного сервиса очевидна.

Несомненно, самым эффективным способом развития социокультурной компетенции является погружение в языковую среду, в атмосферу культуры, традиций, обычаев и социальных норм страны изучаемого языка. Однако ввиду того, что далеко не все студенты техникумов и колледжей в нашей стране имеют такую возможность, необходим поиск эффективных путей развития социокультурной компетенции вне языковой среды.

Одним из таких средств являются аудиотексты, записанные в реальных ситуациях иноязычного общения (в ресторанах, кафе, барах) или начитанные носителями языка. Это также видеоматериалы, являющиеся своего рода культурными портретами страны. Но сегодня перед преподавателями иностранного языка открываются новые воз-

возможности. И связано это с развитием телекоммуникаций и информационных технологий. Здесь необходимо отметить готовые мультимедийные курсы обучения иностранным языкам («Deutsch Platinum», «Немецкий в 3 приема», «Gold Deutsch» и др.). Некоторые разделы этих курсов содержат лингвострановедческие элементы, выполненные в виде интерактивных игр. Погружение в виртуальное пространство – эффективное средство развития социокультурной компетенции студентов. Этим виртуальным пространством, наряду с другими современными компьютерными технологиями, является Интернет.

Неограниченные возможности Интернета позволяют студентам не только использовать банк знаний о культуре страны изучаемого языка, но и возместить недостаток общения с реальными носителями языка.

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА. ТОЧКА ЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ

**МИНГАЗОВА Д. Н., МОВЧАН Н. И.,
РОМАНОВА Р. Г., СОПИН В. Ф.**

г. Казань, Казанский государственный технологический университет

Качество образования – это сложное многомерное понятие. В настоящее время существует множество различных точек зрения на эту проблему. Одни авторы в трактовке качества образования ориентированы на потребности личности и общества; вторые – на сформированный уровень знаний, умений, навыков и другие социально значимые качества; третьи – на совокупность свойств и результатов; четвертые – на цели и результаты; пятые – на способность образовательного учреждения удовлетворять установленные и прогнозируемые потребности. Поскольку с различных позиций оценка качества образовательного процесса может существенно отличаться, то реальная картина будет более объективной, если в оценке состояния найдут отражение мнения всех заинтересованных сторон. Студенты являются не только основными потребителями образовательной деятельности вуза, но и активными участниками образовательного процесса, поэтому для эффективного управления необходимо знать какие показатели образовательного процесса вуза, по мнению студентов, определяют качество услуг, предоставляемых данным учебным заведением.

С этой целью на кафедре АХСМК КГТУ был разработан опросный лист, который содержал показатели качества образовательного

процесса вуза первого и второго уровней. Список показателей качества первого уровня включал: квалификацию персонала, информационное обеспечение, организацию НИРС, материально-техническое оснащение, социально-бытовую сферу, стимулирование учебной деятельности, организацию образовательного процесса, административное управление учебным процессом и личностные характеристики обучающихся. Перечисленные показатели первого уровня в свою очередь включали набор показателей качества образовательного процесса вуза второго уровня. Студенты третьего и пятого курсов 2005/06 и 2006/07 учебных годов, специализирующиеся по направлениям «Стандартизация и сертификация» и «Управление качеством», выступали в качестве экспертов – потребителей образовательных услуг. В опросе приняли участие 153 студента. Перечисленные показатели было необходимо расположить по значимости их влияния на качество образовательного процесса. Результаты опроса представлены в таблице 1.

На первое место по влиянию на качество образовательного процесса в вузе респонденты поставили квалификацию персонала. В настоящее время наша система образования построена таким образом, что преподаватель и студент очень тесно контактируют друг с другом. И нередко студенты считают какой-либо предмет интересным только потому, что им нравится преподаватель как специалист и как человек. Этот фактор оказывает очень большое влияние и на привлечение студентов к научно-исследовательской работе. И здесь закономерно, что респонденты, среди факторов, раскрывающих показатель «квалификация персонала» прежде всего, выделяют «умение преподавателя четко и доступно излагать материал, и заинтересовать аудиторию». Однако в этом скрывается и упущение нашей системы образования: молодые люди со школы привыкают к тому, что их образовательный процесс в очень большой степени зависит от учителя, который на уроках детально «разжевывает» материал, зачастую сам иллюстрирует его примерами из практики, дает готовые решения типовых задач по пройденной теме, а дальше требует лишь воспроизведения пройденного при устных опросах в классе и при проведении контрольных работ.

Сравнительно небольшое количество школьников занимаются дополнительно и стремятся познать что-либо сверх учебной программы, а если и занимаются, то, в основном, с целью подготовки к поступлению в вуз. Поэтому, придя в университет, вчерашний школьник ожидает, что и здесь его процесс обучения будет регулярно контролироваться преподавателем, а если выполнение заданий по самостоятельной работе в течение семестра проверяется не систематически, значит, можно отложить эту скучную работу «на потом». К сожалению

нию, многие из студентов считают, что смогут освоить материал, только если им все подробно объяснят, а в том, что они что-то не знают, виноват преподаватель, который не смог вложить в них эти знания. Порой за этим скрывается желание студентов переложить всю ответственность за отсутствие знаний или за свои неудачи в учебе на преподавателя, его некомпетентность или необъективность. В итоге мы получаем очень пассивных студентов, не готовых к активному самообразованию, не только в период учебы, но и в течение всей своей профессиональной деятельности после окончания вуза.

Считается, что гений – это 99 % труда и лишь 1 % таланта. Значит, чтобы стать не гением, а хотя бы хорошим квалифицированным специалистом, студенту самому необходимо очень много работать. Высшая школа должна научить будущего молодого специалиста постоянно работать над собой, добывать новые знания, творчески их перерабатывать и использовать в своей практической деятельности. Ведь ему придется учиться всю жизнь, чтобы всегда быть самому конкурентоспособным на стремительно меняющемся рынке труда и производить конкурентоспособную продукцию. Для этого в вузе должна быть создана система организации самостоятельной работы студентов, чему способствует внедрение в практику преподавания электронных учебников, компьютеризация кафедр, дающая возможность общения студента с преподавателем через сеть Интернет. Но поскольку электронное общение ни в коем случае не может заменить личный диалог преподавателя со студентом, то необходимо стимулировать труд как преподавателя- новатора, внедряющего новые педагогические технологии в учебный процесс, так и научное руководство индивидуальной работой со студентами.

Таблица 1

Расположение показателей качества образовательного процесса по результатам опроса студентов двух специальностей

Место ПК	Специализация студентов	
	Стандартизация и сертификация	Управление качеством
1	квалификация персонала	
2	организация учебного процесса	
3	материально-техническое оснащение	
4	информационное обеспечение	
5	административное управление учебным процессом	стимулирование деятельности

6	стимулирование деятельности	административное управление учебным процессом
7	личностные характеристики обучающихся	социально-бытовая сфера
8	социально-бытовая сфера	личностные характеристики обучающихся
9	организация НИРС	

Если вуз сможет создать соответствующие условия, тогда, быть может, завтрашний студент такие важные показатели качества первого уровня, как «личностные характеристики обучающихся» и «организация НИРС», поставит на более высокие позиции, а не на последние места.

Второе место по значимости с точки зрения студентов занимает такой показатель как «организация учебного процесса». Среди факторов, раскрывающих этот показатель, опрошенные, прежде всего, выделили «удобное расписание занятий», а «методическое обеспечение самостоятельной работы студентов» вновь поставили на одно из последних мест, как и «обеспечение равномерного контроля знаний», и «контроль посещаемости занятий». Это закономерно, поскольку у большинства студентов подготовка к занятиям (дома, в библиотеке, в сети «Интернет») напрямую связана с количеством заданий и контрольных точек (так ответили 63–88 % опрошенных). Следует отметить, что систематическим занятиям более 50 % студентов мешает совмещение учебы с работой (к сожалению, не по специальности).

При рассмотрении факторов, раскрывающих показатель «материально-техническое оснащение вуза», который студенты обеих специальностей поставили на третье место, четко прослеживается профессиональная ориентация студентов. Так как для специальности «Стандартизация и сертификация» очень важна практическая подготовка в химической лаборатории, то студенты этой специальности на первое место ставят показатель «лабораторная база», а компьютерное оснащение только на четвертое, в отличие от специальности «Управление качеством», которые этот показатель выводят на первое место, а оборудование лабораторий – на четвертое. Респондентов очень волнует вопрос наличия аудиторий для занятий (второе место), и они понимают, что без благоприятных условий не возможен нормальный учебный процесс, поэтому показатель «комфортабельность аудиторий (освещенность, акустика, температура, техническая оснащенность, экологические и эстетические показатели)» занимает третье место. И опять о нежелании студентов добывать знания самостоятельно гово-

рит тот факт, что «обеспечение учебно-методической литературой» у опрошенных обеих специальностей занимает последнее место.

Интересно распределили респонденты факторы показателя «информационное обеспечение». Здесь самым важным студенты считают «наличие компьютерных классов с выходом в Интернет (первое место) и доступность получения информации на бумажном или электронном носителе (второе место)», а вот «режим работы библиотеки» ставят на последнее пятое место. Вопрос стимулирования учебной деятельности студентов выявил, прежде всего, заинтересованность аудитории в практической направленности образования; привычные рычаги стимулирования – стипендия, экзамен-автомат, рейтинговая система – в настоящее время не являются результативными с точки зрения учебных достижений. Поэтому полученная в результате опроса информация должна стать источником новых идей для совершенствования деятельности образовательного учреждения.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОЕННЫХ ВРАЧЕЙ

ОНИЩЕНКО А. Н.

г. Саратов, Саратовский военно-медицинский институт

ЗАХАРОВА Н. Ю.

Саратовская государственная академия права

В настоящее время отечественное образование, в том числе и военное, переживает сложный период реформирования, нацеленного на дальнейшее развитие системы подготовки специалистов и приведение ее в соответствие с преобразованиями в Российской Федерации и ее Вооруженных Силах.

Вместе с тем реформа обнажает немало серьезных проблем, требующих внимательного изучения и научно обоснованного подхода к их решению.

Вопросы обучения и дальнейшего профессионального становления молодых военных врачей приобрели в последние годы особую актуальность. Подготовка офицеров медицинской службы в военно-медицинском институте – сложный и многоплановый процесс, требующий целенаправленного исследования и оптимизации. Учеба в вузе – это тяжелый и напряженный труд, который выполняется в условиях дефицита времени на фоне резкого снижения двигательной активности. Действенная мера по повышению работоспособности и со-

хранению здоровья слушателей – занятия физической подготовкой и спортом. Кроме этого, все формы физической подготовки в военно-медицинском вузе должны иметь, помимо общей, профессиональную направленность. Данный подход к физическому совершенствованию обучаемых можно реализовать только на основе знаний особенностей профессиональной деятельности и профессионально важных качеств офицеров медицинской службы.

Известно, что выполнение рациональных физических упражнений ускоряет адаптацию к новым условиям жизнедеятельности и является эффективным средством повышения неспецифической резистентности, увеличения физиологических резервов и профилактики заболеваний. Соответственно, важной задачей физической подготовки в любом военном вузе является обеспечение этапа адаптации курсантов и слушателей к новым условиям жизнедеятельности.

В совокупности физическая подготовка должна обеспечивать не только высокую учебно-трудовую активность студентов, курсантов и слушателей, но и их высокую работоспособность после окончания вуза.

Обучение в военно-медицинских институтах осуществляется на базе четырехлетней подготовки в гражданских медицинских вузах. Слушатели после окончания факультета додипломной подготовки (два года профессионального обучения) получают высшее специальное медицинское образование, затем, после подготовки на факультете послевузовского и дополнительного образования (годичная интернатура) – первичную специализацию по одной из врачебных специальностей и после этого убывают из вуза в войска. В соответствии с этим необходимо обеспечить преемственность физического воспитания и физической подготовки на всех этапах профессионального обучения специалистов военно-медицинской службы.

Военно-профессиональная подготовка будущих военных врачей является сложным, многогранным и напряженным процессом, направленным на приобретение слушателями необходимых для профессиональной деятельности знаний, умений и навыков. Она характеризуется специфической мотивационной сферой обучаемых и социально-психологическими отношениями, адаптацией организма и личности к новым условиям обучения, превалированием эмоциональной нагрузки над интеллектуальной, большим объемом и разнообразием учебных занятий (в том числе и сверх учебного плана), как правило, более высокой успеваемостью слушателей (по сравнению с гражданскими медицинскими вузами), преобладанием среди подготавливаемых специалистов врачей общей практики.

По мнению выпускников вуза, в структуре базовых физических

качеств войскового врача 37 % должна занимать выносливость, 26 % – быстрота, 25 % – ловкость, 12 % – сила.

Установлено, что только 15 % выпускников будут самостоятельно заниматься физической подготовкой в связи с потребностью, выработанной за годы учебы в вузе.

Необходимо отметить, что повседневная профессиональная деятельность войскового врача в основном осуществляется на фоне умеренных интеллектуальной и эмоциональной нагрузок и достаточно низкой физической нагрузки. Однако во время экстремальных ситуаций мирного времени интеллектуальные и эмоциональные нагрузки возрастают в 1,4–1,8 раза, физические – в 2,6 раза, а в условиях боевых действий – в 1,6–1,9–3,1 раза, соответственно.

При этом среди основных профессионально важных качеств офицеров медицинской службы особое место занимают характеристики, играющие большую роль в поддержании высокой профессиональной работоспособности, в частности – скорость сенсомоторных реакций, ловкость, тонкая координация движений, общая и статическая выносливость, способность к длительному умственному и физическому напряжению, быстрому восстановлению после физических и психических нагрузок.

Обобщенными характеристиками эффективного внедрения средств физической подготовки в учебно-воспитательный процесс военно-медицинского института, обеспечивающих высокую работоспособность слушателей могут быть: малая негативная вариабельность показателей функционального состояния в процессе учебной деятельности, способность к ускоренному восстановлению психофизиологических резервов, эмоциональная устойчивость к стрессогенным факторам военно-профессиональной подготовки, снижение физиологической стоимости выполнения наиболее трудных элементов профессионального обучения (наряды, дежурства и др.). Хорошая физическая подготовленность будущих военных врачей будет способствовать их эффективной учебной деятельности и высокой работоспособности после окончания вуза.

В основу системы мероприятий по повышению эффективности физической подготовки выпускников военно-медицинского института нами положена существующая этапность профессионального обучения: на первом этапе – базовом (четыре года обучения в гражданском медицинском вузе) – формируется физическая культура личности; на втором этапе – военно-профессиональном (два года обучения на факультете додипломной подготовки военно-медицинского института) – обеспечивается качественная подготовленность к управлению физи-

ческим совершенствованием военнослужащих и личная физическая готовность к медицинскому обеспечению боевой деятельности войск; на третьем этапе – специализированном (год обучения на факультете послевузовского и дополнительного образования) – обеспечивается сохранение физической готовности к медицинскому обеспечению боевой деятельности войск и формируется профессионально-прикладная физическая культура личности.

Достижение поставленных целей необходимо осуществлять во взаимодействии специалистов кафедр физического воспитания, военной и экстремальной медицины, комплекующих гражданские медицинские вузы и преподавателей кафедры физической подготовки военно-медицинского института.

В процессе исследования была научно обоснована необходимость создания кафедры физической подготовки в военно-медицинском вузе и представлен вариант ее организационно-штатной структуры.

Проведенный педагогический эксперимент показал высокую эффективность предложенных содержания и направленности воздействий средствами физической подготовки в процессе профессионального обучения слушателей интернатуры. В результате апробации только завершающего элемента предлагаемой системы получены данные о взаимокоррелирующем улучшении физического развития, физической подготовленности и функционального состояния организма слушателей. Физическая подготовленность офицеров медицинской службы контрольной группы перед выпуском из интернатуры была на уровне оценки «хорошо». Наряду с этим, удалось совершенствовать некоторые специальные физические качества будущих врачей-хирургов (точность движений, дифференцирование усилий мышц правой кисти, статическая выносливость мышц спины). Кроме того, произошло снижение заболеваемости и улучшение успеваемости военных врачей.

В процессе исследования представлялось перспективным обосновать принципы разработки способа оценки физической подготовки слушателей и обосновать технологию оптимизации этого процесса. Реализация принципов и положений системного подхода, в частности, теории функциональных систем, а также результаты экспертного опроса дали возможность установить 30 информативных критериев успешности функционирования системы физической подготовки в военно-медицинском институте. Данные критерии характеризуют практически каждую из стадий рассматриваемой системы. Вместе с тем наличие большого числа критериев потребовало разработки эффективного способа соответствующей интегральной оценки. При этом

представлялось важным обосновать такой способ, который бы позволил, при необходимости, оценивать и сравнивать успешность физической подготовки в различных военно-медицинских институтах.

Реализация положений теории принятия решений позволила разработать такой многокритериальный способ оценки. Разработанный способ может быть реализован в программе для персональной ЭВМ, что дало возможность поставить и решить более сложную задачу сравнительной оценки любого числа военно-медицинских вузов (систем физической подготовки), расположения их в порядке убывания приоритета, определения заданного числа лучших и худших.

Таким образом, проведенное исследование позволило существенно дополнить имеющиеся представления о закономерностях и системных механизмах физической подготовки слушателей военно-медицинских институтов, а также разработать профессионально ориентированную систему мероприятий по повышению ее эффективности.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

САДАРТЫНОВА Э. Р.

г. Сибай, Муниципальное общеобразовательное
учреждение лицей № 9

Одним из важных условий в профессиональном становлении учителя является развитие профессиональной культуры. При этом общая культура личности учителя выступает основой профессиональной культуры. Поэтому для рассмотрения профессиональной культуры мы обращаемся к вопросам общей культуры личности учителя. Термин «культура» тесно связан с совершенствованием человека, с достижением определенных высот в определенной сфере жизни или профессиональной деятельности, а также с приобщением к системе высших ценностей. Культура учителя, по нашему мнению, есть образ жизни, а также профессиональной деятельности педагога. Той деятельности, которую он любит, совершенствует, то есть культивирует, видит ее своим важным делом. Подтверждением этому являются слова А. Белого: «Культура есть стиль жизни, и в этом стиле она есть творчество самой жизни, но не бессознательное, а осознанное; культура определяется ростом человеческого самосознания, она есть рассказ о росте нашего «я», она индивидуальна и универсальна одновременно ... культура всегда есть культура какого-то «я» [1].

Можно приблизить понимание термина культуры с помощью элементов, его составляющих: наука, искусство, религия, образование, социальный слой и т.д. Культура – это целое, соединение многих взаимосвязанных сторон человеческой деятельности.

Известно, что общая культура является основой для развития профессиональной культуры учителя, которая проявляется в:

- разносторонности, разнообразии интересов, широком кругозоре, эрудиции;
- высоком уровне духовных интересов и запросов, эстетических и нравственных потребностей в общении с искусством, людьми, природой;
- интеллектуальных качествах, эмоциональных качествах личности, деятельностных качествах.

Наблюдения подтверждают, что важными характеристиками культурного человека являются разносторонность личности, ее духовность, интеллигентность.

Духовность – это качественная характеристика сознания и самосознания личности, отражающая целостность и гармонию ее внутреннего мира, способность выходить за пределы себя и гармонизовать свои отношения с окружающим миром. Таким образом, стремление к познанию является необходимым условием развития культуры. Культура определяется не только образованностью, широтой и глубиной культурных потребностей, но, прежде всего, предполагает постоянный и непрекращающийся труд души, осмысление мира и себя в этом мире, стремление к совершенствованию себя, преобразованию собственного внутреннего мира, расширению своего сознания. Это и особый эмоциональный настрой личности, обостренное восприятие всего, что окружает человека, способность к высоким духовным состояниям и установлению тонких духовных связей между людьми, в основе которых – чуткое отношение к человеку, забота о его духовном росте и благополучии. Это является особенно важной составляющей в личности учителя начальной школы. Психологи считают, что полностью бездуховных людей нет, и что духовность не находится в прямой связи со способностями и интеллектом человека. Духовным может быть и человек со средними способностями, в то время как талантливый человек может быть бездуховным [2].

В связи с понятием «культура» тесно рассматривается понятие «интеллигентность» как характерная черта. Интеллигентность не сводится к получению высшего образования или интеллектуальной профессии. Выдающийся ученый в области истории русской и мировой культуры Д. С. Лихачев, определяя интеллигентного человека, под-

черкивал, что «интеллигентность проявляется не только в знаниях, а в способностях к пониманию другого. Она проявляется во множестве мелочей: в умении уважительно спорить, в умении незаметно помочь другому, беречь природу; даже в привычке вести себя скромно за столом, не мусорить вокруг себя – не мусорить окурками или руганью, дурными идеями ...» [3].

Основой интеллигентности и духовности, а также важнейшей чертой культурного человека является его способность ставить перед собой не только личные цели и жизненные задачи, но и сочетать альтруизм, стремление принести пользу окружающим людям, обществу в целом с увлеченностью своей профессией. Данное явление имеет большое значение для педагогической профессии.

Компоненты профессионально-педагогической культуры, определяемые разными авторами (Н. А. Асташова, Е. В. Бондаревская, И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин и др.), разнообразны. Среди них наиболее значимы для становления педагога-профессионала: методологическая культура учителя; культура педагогического общения; аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры; технологическая культура; личностный компонент.

Согласно нашим исследованиям, исходным условием формирования и развития слагаемых компонентов педагогической культуры учителя является личностный, который состоит из соответствующих интеллектуальных, эмоциональных и поведенческих качеств, среди которых: совесть, стремление к развитию, эмпатия, дисциплина, терпение, трудолюбие, тактичность, нравственность, самоконтроль, уважение к личности и т.д. Мы полагаем, что все остальные слагаемые компоненты педагогической культуры личности учителя обусловлены развитием этих качеств в личности учителя. Культура педагогической деятельности складывается из гуманной направленности личности, системы ценностных установок и позиций. Педагогические ценности служат ориентиром и стимулом его социальной и профессиональной активности, имеют гуманистическую природу и сущность, так как собирают в себе духовные ценности человечества. На основе их формируется ценностное сознание педагога, которое является не только результатом его эмоционального отклика на явления профессиональной деятельности, но и их осмысления, глубоко осознания и личностного принятия; происходит становление гуманистически ориентированного педагогического мировоззрения, системы профессионально-ценностных ориентаций на эмпатийное общение с учащимися, признание их субъектами учебно-воспитательной деятельности, их развитие и личностное становление, творчество в труде, сотрудничество с

коллегами, реализация высокого социального и духовного назначения своей профессии.

Литература

1. Белый, А. Символизм как миропонимание [Текст] / А. Белый. – М., 1994.
2. Лихачев, Д. С. Земля родная [Текст] : кн. для учащихся / Д. С. Лихачев. – М., 1983.
3. Шадриков, В. Д. Духовные способности [Текст] / В. Д. Шадриков. – СПб., 1997.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

СЕРГЕЕВА Е. В.

г. Магнитогорск, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. ставит задачу существенных изменений в системе образования, вызванную ускорением темпов развития общества, расширением возможностей социального выбора, ростом глобальных проблем, которые могут быть решены лишь при условии формирования у молодого поколения современного мышления, характеризующегося мобильностью, динамизмом, конструктивностью. России нужны нравственные, образованные, предприимчивые люди, которые в различных ситуациях могут самостоятельно принимать ответственные решения и предвидеть их возможные последствия. Таким образом, уровень образованности в современных условиях не определяется только объемом знаний, умений и навыков. В связи с этим стоит задача модернизации отечественной системы образования на компетентностной основе. Компетентностный подход не отрицает основополагающей роли знаний в подготовке специалистов, акцентируя внимание на формировании способностей и их продуктивном использовании. Этот подход понимается как направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования у него таких личностных качеств, как компетентность, средствами решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе. Наиболее полно трактовка компетентности как личностного качества была представлена разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования». Было подчеркнуто, что «это понятие шире понятия

«знание», или «умение», или «навык», оно включает их в себя ... это понятие иного смыслового рода. Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную – технологические составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [1]. В этом контексте, как отмечает И. А. Зимняя, ключевые компетентности включают такие характеристики, как: «1. Готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект); 2. Владение знаниями компетентности (когнитивный аспект); 3. Опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект); 4. Отношение к содержанию компетентности и объему ее приложения (ценностно-смысловой аспект); 5. Эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности» [2].

Компетентностная модель специалиста менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда, что обеспечивает более высокую мобильность выпускников вузов в изменяющихся рыночных условиях. Она создает предпосылки для ориентации на цели – перспективные векторы развития образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. А достижение этих целей (или приближение к ним) способствует удовлетворению требований всех потребителей образования: по крайней мере, студента – работодателя – общество.

Актуальной задачей инженерного образования современности является формирование у специалистов не только определенных знаний, умений и навыков, но и особых компетенций, способствующих применению этих знаний, умений и навыков на практике, в реальных условиях. Современная цивилизация требует от любого специалиста способности в быстрой адаптации в профессиональной сфере. В исследованиях, связанных с модернизацией высшего технического образования, этим задачам соответствует два направления. Первое, которое можно назвать фундаментализацией образования, состоит в поиске путей повышения качества фундаментальной подготовки будущего инженера – его базовых, системообразующих знаний. Второе – это компетентностный подход в обучении, сфокусированный на умении применять получаемые знания в практической деятельности.

Компетентностный подход усиливает в основном практико-ориентированность образования, необходимость усиления акцента на операциональную, навыковую сторону результата.

Особая роль здесь принадлежит математике, которая формирует мышление будущих инженеров и является универсальным языком для описания и изучения предметного мира.

В технических вузах математика занимает двойственное положение: с одной стороны, это – особая общеобразовательная дисциплина, поскольку знания по математике являются фундаментом для изучения других общеобразовательных, а также общеинженерных и специальных дисциплин; с другой стороны, для большинства специальных технических вузов математика не является профилирующим предметом. Студенты, особенно на младших курсах, воспринимают ее как некую абстрактную дисциплину, которая не влияет на уровень компетентности будущего инженера. Такое восприятие связано с тем, что, во-первых, в вузовском курсе математики очень мало задач практического содержания, а, во-вторых, студенты еще не имеют знаний по специальным дисциплинам, которые показывают связь математики с будущей профессией. Таким образом, очевидна необходимость определенной интеграции курса математики с циклом профессиональных дисциплин. Такая интеграция, последовательно реализующая компетентностный подход, осуществляется приданием обучению математике профессиональной направленности, что позволяет находить пути решения проблемы обучения математике во всех аспектах: содержания мотивации, средств и методик обучения. Это тем более важно в наши дни, когда студенты соизмеряют целесообразность изучения дисциплин прежде всего с их профессиональной значимостью и повышением своей конкурентоспособности на рынке труда.

Одной из актуальных задач компетентностного подхода к обучению математики студентов является создание профессионально-направленных сборников задач для крупных направлений технических вузов.

Литература

1. Стратегия модернизации общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования [Текст]. – М., 2001.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Носков, М. В. К теории обучения математике в технических вузах [Текст] / М. В. Носков, В. А. Шершнева // Педагогика. – 2005. – № 10.

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И СУЩНОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ*

ШАЙДЕНКО Н. А., СЕРГЕЕВ А. Н.

г. Тула, Тульский государственный университет им. Л. Н. Толстого

В условиях поступательно-динамического развития общества все более востребованными становятся новые парадигмальные подходы в организации образовательного процесса.

1. Личностно-деятельностный подход. Цель – «формирование социальных компетентностей в учебном процессе» – соотносится с глобальной, центральной целью любой образовательной системы – развитием личности в единстве ее интеллектуального, эмоционально-волевого, и таких ее личностных качеств, как ответственность, свобода, толерантность, гражданственность и др. поведенческого аспектов посредством как содержания, так и организационно-управленческих форм образования. В реализации этого подхода проявляется гуманистическая направленность формирования компетентностей человека.

2. Ситуационно-проблемный подход, где организационно-управленческая форма образования, нацелена на формирование социальных компетентностей, неизбежно предполагает создание учебных ситуаций различных уровней проблемности. Выделенные А. М. Матюшкиным, И. А. Зимней уровни проблемности решения учебных задач (по предмету, способам, средствам и их комбинаторике) могут быть использованы в качестве теоретической основы модели формирования социальной компетентности.

3. Задачный подход (в общем контексте работ Г. А. Балла, Л. М. Фридмана, Е. И. Машбица, М. Г. Дзугкоевой) предполагает предварительное моделирование иерархии позиционно-ролевых задач, включающих решение проблем социального взаимодействия, коммуникативного оформления и направленных на реализацию компетентностей гражданственности, здоровьесбережения и других.

Рассмотренное выше показывает, что компетентностный подход является одним из планов рассмотрения такого сложнейшего явления, как образование в общей иерархии уровневой структуры его методологического анализа.

Компетентностный подход в его первоначальном варианте, предложенном разработчиками ключевых компетенций для молодых европейцев, лишь усиливает практикоориентированность образова-

* Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ №07-06-90601а/Б.

ния, необходимость усиления акцента на операциональную, навыковую сторону результата.

В отечественной психолого-педагогической науке, ориентированной преимущественно на ценностно-смысловую, содержательную, личностную составляющие образования, компетентностный «подход, не противопоставляясь традиционному знаниевому или точнее «ЗУНовскому» и принимая необходимость усиления его практико-ориентированности, существенно расширяет его содержание собственно личностными составляющими, что обуславливалось необходимостью разграничения понятий «компетенция» – «компетентность», делает его и гуманистически направленным. Рассмотрим формирование социальных компетентностей с позиций трех уровней методологического анализа – общефилософского, общенаучного и конкретно-научного.

Как отмечалось, первый уровень анализа составляет то, что характеризует мировоззренческую основу анализа. В данном случае – это системный и генетический подходы как отражение пространственно-временного видения мира.

В контексте системного подхода все формируемые компетентности рассматриваются нами как элементы целостной системы личностных свойств человека, где системообразующим элементом является цель-идеал (в понимании Б. Т. Лихачева, Н. Д. Никандрова).

В контексте генетического подхода формирование компетентностей рассматривается как изменяющиеся и становящиеся в инновационно-эволюционном процессе развития человека психические новообразования. Генетический подход позволяет говорить о временной протяженности формирования компетентности в учебном процессе – от дошкольного образовательного учреждения до вуза.

На втором уровне нами рассматривается процессуально-результативный подход в общем контексте понимания связи этих двух сторон любого, в том числе и психического процесса, по С. Л. Рубинштейну. Полагаю, что это – подлинная реализация общенаучного подхода, справедливая как для гуманитарных, так и для естественных наук, для формирования компетентности. Этот подход важен, потому что об эффективности процесса никаким другим способом кроме результата судить не можем. При этом отметим, мы судим по результату, который должен быть определенным образом оценен.

Задачи повышения качества образования и обеспечения доступности образования могут быть решены через радикальное изменение содержания образования на основе компетентностного подхода. Опыт других стран показывает, что формулирование ключевых компетенций происходило в диалоге общественности со сферой образования.

Чем же обществу может быть привлекателен компетентностный подход? Компетентность – это способность (умение) действовать на основе полученных знаний. В отличие от ЗУНов (предполагающих действовать по аналогии с образцом), компетентность предполагает опыт самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний. Таким образом, новая цель образования – создание условий для приобретения учащимися системы компетенций на выходе из школ (или из школьных ступеней). Содержание образования своим ядром имеет представление об основных дидактических средствах, переводящих культурные объекты в образовательные. Знание порождается в культуре и науке, воссоздается оно в обучении (разными дидактическими средствами). Но есть еще один очень важный процесс – процесс употребления знаний в социальной практике. Употребление и использование знаний в продуктивной форме – основание для формирования компетенций. Компетентность – это существование знаний и умений в виде социальных практик. Компетенции связаны с базовыми социальными способностями и умениями.

Идея компетентности появляется тогда, когда к результатам работы образования предъявляются социокультурные общественные требования.

Ориентированное на компетенции образование (competen – based education) начало формироваться в 70-х гг. в Америке.

Европейские государства в условиях формирования единого образовательного пространства в рамках Болонского процесса выдвигают в числе важнейших задачу повышения качества высшего образования. В этой связи среди нормативных требований к подготовке выпускника вуза выдвигается сформированность у него различных видов компетентности, что и предполагает реализацию компетентностного подхода к определению целей и содержания образования. Представляется, что реализация компетентностной модели профессиональной подготовки в вузе позволит разрешить проблемы слабой практической (или деятельностно-компетентностной) направленности и недостаточной меж(много) дисциплинарности стандартов высшего образования, в том числе дисциплин социально-гуманитарного блока

Реализация названных подходов способствует формированию у студентов традиционной системы знаний, умений и навыков, обеспечивающих выполнение алгоритма в знакомых ситуациях или решение типовых задач.

Представляется, что компетентностная модель высшего профессионального образования может эффективно сочетать деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы, на-

правленные на: 1. Формирование у выпускника опыта социальной и профессиональной деятельности, самообразования и саморазвития; 2. Учет уникальности личности студента и индивидуальности его образовательной траектории в процессе профессиональной подготовки; 3. Развитие компетентности и мобильности, обеспечивающих способность и готовность к решению задач высокого уровня неопределенности.

Компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно насыщенного пространства.

Результаты исследований показывают, что в рамках знаниевой модели образования качественно сформировать у обучающихся соответствующие компетенции не представляется возможным. Как справедливо подчеркивают В. А. Болотов и В. В. Сериков, знаниевое, или предметно-центрированное, образование может в лучшем случае обеспечить формирование у обучающихся «ориентировочного компонента творческой активности», в то время как новый социальный заказ и требования рынка связаны с деятельностно-творческим аспектом образованности выпускника. В структуре содержания в рамках компетентностного образования знаниевый компонент выполняет не главную, а ориентировочную роль, знания носят практико-ориентированный, межпредметный характер. При этом усваивается не «готовое» знание, а логика и способы происхождения данного знания.

РАЗДЕЛ 3

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

АХМАДИЕВА З. Р.

г. Кумертау, Кумертауский педагогический колледж

В современных условиях знания и умения как единицы образовательного результата необходимы, но недостаточны, чтобы быть успешным в информационном обществе. Для человека важна не столько энциклопедическая грамотность, сколько способность применять обобщенные знания и умения для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной деятельности. При таком подходе знания являются базой формирования компетентности.

Теоретический анализ проблемы компетенций, компетентностей специалиста позволяет выделить несколько позиций:

1. Понятия «компетенция» и «компетентность» в современной педагогической теории официально не разделены. Термин «компетентность» используется для оценки качества деятельности специалиста, а «компетенция» – чаще для определения границ области действия специалиста.

2. Понятие «компетенция» сложно по структуре. Компоненты компетентности специалиста обладают свойствами кумулятивности, взаимозависимости, социальной и личностной значимости.

3. Процесс профессионального обучения должен быть направлен не только на становление базовых компетентностей будущего специалиста, но и на формирование творческого потенциала развития и совершенствования компетентностей в будущем, уже в процессе осуществления профессиональной деятельности.

4. Компетентность выпускника учебного заведения – это и цель, и результат воздействия системы образования на личность.

Мы считаем, что наиболее полное определение дал Ю. Т. Татур: «компетентность специалиста – это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знание, умение, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования. Реализация компетентностного подхода является задачей организации учебно-воспитательного процесса, разработки и использования соответствующих образовательных технологий».

Согласно новой образовательной парадигме, любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом исследовательской и творческой деятельности по решению новых проблем, опытом социально-оценочной деятельности

Компетентность возникает, развивается и совершенствуется в процессе освоения практической деятельности.

По нашему мнению, реализовать сущностные черты компетентностного подхода, добиться результата, оптимального для каждого ученика, поможет тщательно спланированная внеаудиторная самостоятельная работа.

По мнению автора, внеаудиторная самостоятельная работа студентов – это взаимосвязанная и взаимозависимая деятельность преподавателей и студентов. При организации внеаудиторной самостоятельной работы всегда присутствует прямое или косвенное педагогическое руководство, и она является результатом двух взаимосвязанных процессов учения и преподавания. Поэтапная организация (согласно иерархии учебных целей) рассматриваемого вида деятельности поможет студентам научиться осмысленно ставить собственные цели. Планировать ход выполнения заданий, оценивать и объяснять полученные результаты.

При разработке заданий для формирования умений и навыков самостоятельной работы следует исходить из уровня самостоятельности абитуриентов и требований, предъявляемых к уровню самостоятельности выпускников, с тем, чтобы за период обучения этот уровень был достигнут. Если исходный уровень студентов ниже ожидавшегося, то преподавателям нужно будет выполнить корректировку программ и заданий для внеаудиторной самостоятельной работы студента

Мы согласны с точкой зрения М. В. Булановой-Топорковой, ко-

торая считает, что самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы и никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Внеаудиторная самостоятельная работа имеет и воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера. Поэтому для этой формы учебного процесса нужно тщательно отбирать материал, составлять графики самостоятельной работы для рационального использования времени, а также систематический контроль со стороны преподавателей. Обобщая результаты исследований по проблеме организации внеаудиторной самостоятельной работы, можно выделить следующие компоненты этой деятельности: сущностные характеристики, условия активизации, классификация типов, требования к организации, факторы, способствующие эффективной организации. Рассмотрим эти компоненты.

Сущность внеаудиторной самостоятельной работы:

- форма организации учебной деятельности, осуществляемая под прямым или косвенным руководством преподавателя, в ходе которой учащиеся преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различного рода задания с целью развития ЗУН и личностных качеств;

- средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации;

- методы обучения, посредством которых достигается приобретение ЗУН и решение многих воспитательных задач (воспитание активности, развитие познавательных способностей, самостоятельности);

- высшая форма учебной деятельности.

Условия активизации внеаудиторной самостоятельной работы:

- сообщение приемов работы; учет всех факторов социальной и учебной среды; подготовка к внеаудиторной самостоятельной работе на занятиях;

- последовательное усложнение заданий; четкая формулировка условий; использование эвристических предписаний; сочетание с другими формами работы;

- студент должен осознавать себя самостоятельной, самоуправляемой личностью, использовать запас социального опыта, стремиться к реализации ЗУН.

Классификации типов внеаудиторной самостоятельной работы:

- по источнику приобретения знаний (работа с учебником, со справочной литературой, с раздаточным материалом, решение задач,

доклады, рефераты и т.д.;

- по целевой направленности (усвоение фактического материала, усвоение знаний в системе, формирование обобщений, применение знаний, контроль знаний);

- по количеству участвующих субъектов (индивидуальная, парная, групповая);

- по характеру деятельности (воспроизводящие, реконструктивно-вариативные, эвристические, творческие);

- степени активности (обязательные и альтернативные, общие и вариативные, учебные задания в рамках учебного процесса и задания по интересам);

- по длительности исполнения (кратковременную, текущую, долгосрочную);

- по методу научного познания (теоретическую самостоятельную работу, экспериментальную самостоятельную работу, самостоятельную работу на классификацию и т.д.)

Требования к организации внеаудиторной самостоятельной работы:

- создание положительной мотивации; руководство и помощь преподавателя; необходимость актуализации базовых знаний; использование поэтапного контроля;

- в целевом аспекте: обеспечение интеллектуально-нравственного развития личности, приобретение ею опыта творческой деятельности и эмоционально-волевого, ценностного отношения к миру природы, формирование потребности в знаниях и познании как способе деятельности;

- в содержательном аспекте: задачи, соответствующие иерархии учебных целей, учет всех видов структурных связей, учет принципа «от простого к сложному», включение трех видов самостоятельных работ: подготавливающих к восприятию нового, направленных на закрепление ЗУН и требующих применения полученных знаний на практике;

- в организационном аспекте: применение самостоятельной работы вне аудитории, проведение консультаций по самостоятельному выполнению заданий, по способам и методам оптимизации внеаудиторной самостоятельной работы, обеспечение регулярной проверки и оценки результатов в установленные сроки.

Факторы, способствующие эффективной организации внеаудиторной самостоятельной работы: развитие у студентов саморегуляции; формирование системы представлений о своих возможностях, умениях их реализовать; формирование навыков самоконтроля.

Работа преподавателей над организацией внеаудиторной само-

стоятельной работы, как считает автор, должна включать следующие этапы:

1. Подготовительный:

- изучение бюджета времени студентов и трудоемкости дисциплины;
- диагностика уровня самостоятельной работы студентов;
- разработка методики выполнения заданий и критериев их оценивания.

2. Основной:

- выполнение системы усложняющихся заданий.

3. Заключительный:

- подведение итогов ВСРС, учет и анализ ее результатов;
- новое задание.

Для систематизации внеаудиторной самостоятельной работы и ведения мониторинга можно использовать следующие таблицы: «План организации внеаудиторной самостоятельной работы на семестр, карточка внеаудиторной самостоятельной работы» (таблица 1).

Таблица 1

План организации внеаудиторной самостоятельной работы на семестр по курсу

№ п/п	Предмет	Тема	Виды самоподготовки	Задания	Форма контроля	Сроки отчета
	1	2	3	4	5	6

В процессе поэтапной организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов возникают некоторые сложности, поскольку она подвергается влиянию различных внешних факторов. На результаты внеаудиторной самостоятельной работы оказывают влияние: сформированность умений и навыков рационально овладевать информацией, объем и виды заданий для самостоятельной подготовки, бюджет времени студентов, форма контроля и самоконтроля.

Результаты внеаудиторной самостоятельной работы помогает отслеживать карточка внеаудиторной самостоятельной работы – реестр тех видов заданий, которые студентам предстоит выполнять на протяжении всего периода обучения по дисциплине (таблица 2).

Таблица 2

Карточка внеаудиторной самостоятельной работы

Карточка внеаудиторной самостоятельной работы по дисциплине «_____» Студента(ки) <hr/> Отделение _____ <hr/> Курс _____ Группа _____	Виды работ	Сроки отчета
---	------------	--------------

Содержание заданий в карточке изменяется в зависимости от изучаемой дисциплины. Особенности предложенной карточки заключаются в следующем:

- студенты могут постоянно видеть оценку результата внеаудиторной самостоятельной работы;
- преподаватели могут проследить за ростом достижений студентов.

На наш взгляд, карточка внеаудиторной самостоятельной работы – «паспорт» самостоятельной деятельности, наглядная информация для студента и преподавателя об эффективности выполняемой работы.

Таким образом, внеаудиторная самостоятельная работа зависит от психолого-педагогических условий, которые смогут обеспечить эффективность данного вида деятельности и будут способствовать формированию компетенций. К ним относятся:

1. Тщательный анализ всех видов деятельности студентов в процессе обучения (установление мотивов, цели, действий, результат); определение воспроизводящей или творческой сущности намеченных на внеаудиторную самостоятельную работу видов деятельности; определение взаимосвязи и взаимозависимости воспроизводящих и творческих самостоятельных работ через переход от репродуктивных и продуктивным познавательным действиям; определения в каждой внеаудиторной самостоятельной работе ее развивающего воздействия на развитие будущего педагога (развитие знаний и способов деятельности; развитие психологических механизмов применения усвоенных знаний, приемов деятельности, развитие общих свойств деятельности); определение приемов стимулирующих активность обучающегося как субъекта.

2. Организация и контроль, управление процессом обучения студентов по самостоятельному усвоению знаний, по формированию умений самостоятельно решать и находить решения проблемы (подготовка к выполнению заданий, обсуждение полученных результатов, выявление разных уровней самостоятельной деятельности в процессе выполнения внеаудиторных самостоятельных работ).

3. Определение групповой и индивидуальных форм самостоятельных работ в зависимости от целей и содержания обучения изучаемой дисциплины, с учетом уровня сформированности умений студента.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

БАРАНОВА Э. А.

г. Чебоксары, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева

В современных условиях, отличающихся стремительными трансформациями в социальной сфере, ведущих в свою очередь к изменениям в области образования, существенным моментом подготовки высококвалифицированных специалистов является формирование их готовности к восприятию нововведений, их внедрению, и главным образом, к самостоятельному проектированию и реализации новшеств в профессиональной деятельности.

В настоящее время инновационной деятельностью принято считать целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу – организацию, поселение, общество, группу – новые, относительно стабильные элементы.

Исходя из структуры инновационной деятельности педагога, представленной В. А. Сластениным и Л. С. Подымовой, можно выделить основные направления подготовки студентов педагогического вуза, в частности, будущих педагогов-психологов, к инновационной деятельности. Первое направление связано в целом с организацией учебного процесса, технологией подачи учебного материала, отработки технологических умений и навыков. Второе направление отражает формирование функциональных компонентов инновационной педагогической деятельности, и включает организацию студенческой поисково-исследовательской активности.

Концентрированным выражением результата взаимодействия и взаимопроникновения двух направлений работы является формирова-

ние у студента ключевых характеристик его как субъекта инновационной деятельности, а именно: деятельного самосознания, понимания своей личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой; развития личностных качеств, составляющих основу творческого начала (способности к видению проблем, самостоятельности, гибкости, оригинальности, критичности, неконформизма мышления, легкости к генерированию идей, готовности к переносу знаний в новые ситуации и др.), а также качеств эмоционально-волевой сферы (упорства, склонности к разумному риску, смелости и независимости в суждениях, оптимизма, стремления и потребности внедрять новое).

В литературе подчеркивается, что наиболее эффективной в плане формирования готовности к инновационной деятельности является такая модель организации учебного процесса, которая содержит в себе следующие элементы: 1. Осуществление коммуникативно-диалоговой деятельности, активного обмена мнениями. 2. Включение моделирующей (имитирующей) деятельности. 3. Организация учебно-игровой деятельности. 4. Проведение систематической исследовательской деятельности.

Мы бы сюда добавили и выполнение студентами самостоятельных и творческих заданий – в этих формах работы студент ставится в инициативную, активную, то есть субъектную позицию.

Осуществление коммуникативно-диалоговой деятельности, активного обмена мнениями, дискуссий, постановка проблемных задач, сопоставление и обсуждение мнений, позиций должны найти широкое применение на семинарско-практических занятиях.

В рамках различных дисциплин психологического цикла могут быть эффективными дискуссии, сопоставление и обсуждение теоретических позиций ученых и эмпирических данных, проведение мини-конференций, на которых одна подгруппа студентов может выступать в роли исследовательского коллектива, представляющего результаты исследования, другая – в качестве журналистов, экспертов задающих вопросы. Применение подобных форм организации деятельности студентов, сопровождающееся проблемными вопросами, провоцирующими необходимость высказывания собственного мнения, а также предъявлением информации, расходящейся с общепринятой позицией, актуализирует потребность нахождения контраргументов, нацеливает на формулирование аргументированных доводов в пользу или против отстаиваемой точки зрения.

Существенное место в учебном процессе могут найти формы работы, в основе которых лежит имитация и моделирование пред-

стоящей профессиональной деятельности. Например, при обсуждении вопросов проведения экспериментального диагностического исследования или процесса психологической диагностики может практиковаться работа в парах, где один из студентов выступает в роли экспериментатора (психолога), а другой – в качестве испытуемого («Методы психологических исследований», «Специальная психология» и т.п.). Аналогичная форма работы и ситуационное обыгрывание ролей («психолог – клиент», «психолог – ребенок», «психолог – родитель», «педагог – студент», «педагог – коллега») может использоваться в таких дисциплинах, как психолого-педагогический практикум, психологическое консультирование, психотерапия, детская практическая психология, организация психологической помощи детям с нарушениями в развитии и др. Имитацию поведения испытуемого и деятельности экспериментатора или психолога целесообразно сопровождать последующим анализом допущенных ошибок, обсуждением правильности выбранного подхода, тактики поведения.

Немаловажную роль играет и моделирование конкретных аспектов деятельности специалистов психологических служб системы образования, которое может выступать в различных формах, например: 1. Составление плана работы психолога на определенные временные промежутки, формулирование психологического заключения по результатам выполнения диагностических заданий; 2. Формулирование психологических заключений с учетом принципов профессиональной этики, адресованных разным субъектам – родителям, специалистам; 3. Составление психологической характеристики ребенка, рекомендаций родителям; 4. Разработка циклограммы, то есть плана распределения во времени деятельности психолога на день и на неделю; 5. Проектирование модели кабинета психолога, предназначенного для работы с детьми, развивающимися в норме и имеющими различные отклонения в развитии; 6. Конструирование эпизодов психокоррекционных занятий; программ коррекционно-развивающей помощи ребенку и др.

Достаточно широкие возможности содержит в себе и самостоятельная деятельность студентов по освоению учебных дисциплин. С одной стороны, самостоятельная подготовка к семинарским занятиям требует от студента самоорганизации деятельности, самоуправления ею, что создает объективные предпосылки для совершенствования его волевых качеств, обеспечивающих возможность достижения позитивного результата, в том числе, в последующем и в инновационной деятельности. С другой стороны, включение в содержание самостоятельной подготовки ряда специальных заданий способствует более вдумчивому прочтению учебного материала, формированию умения ви-

деть и выделять в нем существенные аспекты, обеспечивая в конечном итоге обобщение и систематизацию знаний в области психологии. В частности, можно предложить студентам задания такого рода:

- к определенной теме подобрать из литературных источников или сформулировать самостоятельно ряд психологических задач;
- сопоставить теоретические позиции разных психологов, выделить позитивное и недостатки в основных положениях теорий, концепций;
- подобрать материалы для диагностики той или иной сферы психики индивидов разных возрастных категорий;
- составить кроссворд, таблицу, схему по определенному разделу учебной дисциплины и др.

Вместе с тем одним из наиболее значимых в подготовке студентов к инновационной деятельности, на наш взгляд, является научно-исследовательская работа, защита своих проектов и внедрение полученных результатов. При этом задается целостная модель профессиональной деятельности специалиста, ориентированного на восприятие, предложение и внедрение нововведений. Кроме того, оказываются задействованными все функциональные компоненты инновационной деятельности, а именно: личностно-мотивированная переработка теоретического материала, планирование этапов экспериментальной работы, принятие решения об использовании нового, формирование целей и общих подходов, прогнозирование трудностей, внедрение новшества при апробации в условиях образовательного учреждения, оценка деятельности с точки зрения теоретической и практической значимости.

Безусловно, элемент внедренной студентами новизны в основной своей массе не может быть признан как абсолютный, но тем не менее такая работа, безусловно, связана с определенными нововведениями. К примеру, студенты при использовании диагностических методик нередко сталкиваются с фактическим отсутствием психологических параметров оценки проявления той или иной психической функции или неадаптированностью методик к определенным категориям испытуемых. В этих случаях они могут предложить собственные варианты оценки выраженности психологического качества, внести изменения в содержание и форму предъявления стимульного материала. И, конечно же, определенная степень новизны содержится в апробируемых студентами системах психолого-педагогической, психокоррекционной или коррекционно-развивающей работы, адресованных конкретным группам воспитанников детского сада или школы.

Таким образом, выполняя научно-исследовательскую работу, студент воспроизводит весь путь создания новшества – от появления идеи до внедрения ее в практику.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

БЕЗРОДНЫХ Т. В.

г. Чита, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского

В современном образовательном процессе теория и практика педагогических технологий все более актуализируется, в связи с чем возникают различные подходы к определению сущности, основных направлений, содержания педагогических технологий. Особенно это актуально для высшей школы. В высшем учебном заведении наука в большей степени коррелирует с образовательным процессом, который, разумеется, в силу многих объективных факторов не может не иметь специфические особенности.

Динамизм современной социокультурной ситуации предопределяет изменения не только школьной системы обучения, но и вузовской. Приходит понимание того, что не только школа сегодня нуждается в адекватных технологиях познавательной деятельности. Это актуально и для вуза.

Е. В. Коротаева справедливо замечает, что само понятие «технология» включает в себе некую универсальность: в отличие от конкретной частной методики, технология может быть применима на самых разных учебных предметах.

Существует множество определений и, более того, подходов к определению понятия «технология обучения». Под технологией обучения или обучающими технологиями следует понимать совокупность способов организации учебно-познавательного процесса (форм, методов, приемов и средств) или последовательность определенных действий, операций, связанных с конкретной деятельностью учителя и направленных на передачу социокультурного опыта.

В школах обучение преимущественно сориентировано на совместную деятельность при определяющей и направляющей роли педагога, которая ставит целью усвоение знаний, умений, навыков, необходимых для успешного взаимодействия в социуме. Обучение в вузе отличается высоким уровнем осознанности, самостоятельности в позна-

вательной деятельности, стремлением к самообразованию, а главное – наличием соответствующих способностей у студентов. Так должно быть на самом деле. Однако практика не всегда, к сожалению, совпадает с теоретическими основами педагогических явлений и процессов.

Вполне закономерно, что познавательная деятельность в любом учебном заведении должна быть регулируемой. В школе этот момент наиболее выражен и связан с преобладанием традиционных подходов в образовательном процессе, половозрастными особенностями школьников, нехваткой времени и большим объемом учебной информации, которую ребенку предстоит усвоить и т.д. Очевиден в таком случае вопрос – отчего же у вчерашнего школьника (при условии недостаточно используемых интерактивных технологий и при преобладании традиционных технологий обучения) возникнет познавательная самостоятельность, стремление к активности учебном взаимодействии с педагогом и, более того, способность к проявлению самостоятельности? А высшее образование, в свою очередь, призвано подготовить специалиста и обеспечить ему возможность самостоятельно и ответственно решать исследовательские и практические задачи, творчески используя достижения науки и техники. Но ребенок – будущий специалист, пришедший в вуз – не готов к активности в обучении.

Как же сегодня вуз решает эту проблему? То, что это проблема на данный момент – вполне очевидно. Попробуем разобраться в этом.

Один из путей решения обозначенных трудностей состоит в актуализации традиционных, адаптации известных, открытии новационных обучающих технологий. Это на данный момент актуально для школы. Однако вузу как компоненту системы образования важно включиться в процессы поиска содержания, форм, методов педагогического взаимодействия адекватных современным тенденциям в обществе и в образовании.

В реальном образовательном процессе профессорско-преподавательский состав вуза «встречает» студента системой (кстати, вполне обоснованной и утвержденной государственным образовательным стандартом) лекционно-семинарских занятий. Если семинары знакомы студенту, то к лекциям он в лучшем случае готов психологически («Так надо...», «Я теперь студент и должен...»), а в худшем случае вообще не готов. Думаю, коллеги сталкиваются со случаями «коллективного» нежелания работать в лекционном режиме, что в известной степени снижает и собственную мотивацию.

В итоге в конце первого года студенческой жизни, а то и первого полугодия мы сталкиваемся с высказываниями студентов: «Опять эта лекция ...», «... давайте просто поговорим ...» и т.д. Спешим со-

гласиться с возражениями коллег. Да, действительно, все зависит от профессионального мастерства педагога, от опыта, наконец. Лекцию можно провести интересно и увлекательно так, что студенты не успеют отвлечься. Но не будем лукавить, коллеги. Ведь многие темы в содержательном отношении заведомо сложны для юношеского восприятия (это мы с вами компетентны, это мы знаем материал хорошо и многое нам понятно), более того мы также мотивированы в большей степени, так как осознаем, что знания и умения пригодятся в будущем специалисту, да и для образованности наконец.

Возникает диссонанс целей участников образовательного процесса. Мы желаем дать больше знаний (ведь не секрет, что по некоторым дисциплинам отсутствует необходимое оснащение учебной литературой), научить студентов мыслить, рассуждать, а они настроены на живое общение (говорить, быть услышанным и понятым, доказывать, обсуждать, дискутировать), которое даст возможность проявить самостоятельность и критичность мысли при осознанном восприятии материала.

В последнее время и в процессе контроля мы не общаемся, заменяя живое общение преподавателя и студента во время экзамена тестированием. Конечно, это вновь поиск новых технологий, имеющих право на существование, однако есть почва для размышлений. Это тема отдельного разговора. Невольно замечаешь в последнее время, что к 4–5 курсам студенты уже в определенной степени «законсервированы», не желают переходить от традиционных подходов, так как не получили навыков ведения дискуссии, споров, не привыкли критически мыслить и так далее. Возникает кризис.

Педагогические взаимодействия, реализующиеся на уровне педагогических технологий, характеризуются асимметричностью, которая не только не противоречит возможности субъект-субъектной организации взаимодействий, но является условием для совместной деятельности преподавателя и студента и выступает фактором дальнейшего развития сторон. Субъект-субъектный характер педагогических взаимодействий обуславливает поиск новационных технологий обучения, к которым на сегодняшний день относится интерактивное обучение как способ познания, основанный на полилоговых формах взаимодействия участников педагогического взаимодействия, призванный одновременно решать конкретно-познавательные, коммуникативно-развивающие и социально-ориентационные задачи. Современная образовательная ситуация приводит к необходимости пересмотра методических подходов в процессе обучения студентов в педвузах.

Целью обучающих технологий в познавательной деятельности студентов является создание педагогом условий, в которых студент

имеет возможность выявить и реализовать интерес к познанию, освоить различные формы (индивидуальные и совместные) учебной деятельности, сделать познание привычной и осознаваемой потребностью, необходимой для самоактуализации саморазвития, оптимальной самоадаптации в обществе. Все вышесказанное приводит к необходимости использования на учебных занятиях со студентами различных интерактивных методов и приемов обучения. Интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не значит «замещенное», расширяется лишь спектр решенных задач при обучении студентов.

Итак, в качестве интерактивной основы познавательной деятельности студентов можно предложить разнообразные формы групповой работы (варьируя численность групп, их состав и механизмы, например, взаимное обучение), как при рассмотрении нового материала, так и при отработке пройденного, на контрольно-оценочных занятиях; делегирование некоторых полномочий преподавателя студенту при сохранении роли фасилитатора преподавателем (например, менее активному в общении с группой и в учебной работе); проведение семинара-конференции по какой-либо образовательной проблеме с использованием материала периодической печати; применение приема мозгового штурма на лекциях, что способствует активизации интереса, запоминанию материала, актуализации витагенного опыта учащихся, высказыванию собственной точки зрения и т.д.; подготовка студентами проблемных ситуаций, вопросов к семинарскому занятию по теме с последующим решением и обсуждением; работа в парах сменного состава и т.д.

Целью статьи явилось обозначение, постановка проблемы обучающих технологий в познавательной деятельности студентов, поэтому автор не претендует на предъявление исчерпывающих решений, однако предпринял попытку создать дискуссионное поле.

Литература

1. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках [Текст] / М. В. Кларин. – М., 1994.
2. Коротаева, Е. В. Вопросы теории и практики педагогики взаимодействий [Текст] / Е. В. Коротаева. – Екатеринбург, 2000.
3. Коротаева, Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности учащихся [Текст] / Е. В. Коротаева. – М., 2002.
4. Современный словарь по педагогике [Текст] / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск, 2001.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ВЛАСОВА Т. А.

г. Сургут, Сургутский государственный педагогический университет

Содержание учебной дисциплины – один из компонентов педагогической системы, функционирующей в вузе. Существующее содержание и структура учебных дисциплин, по мнению Д. В. Чернилевского, далеко не всегда отвечают целенаправленному решению воспитательных и развивающих творческое мышление задач, связанных с формированием научных убеждений и других профессионально-значимых качеств личности будущего специалиста.

Известно, что личность формируется и развивается, прежде всего, в активной форме совместной и индивидуальной деятельности. Отсюда главная функция учебных дисциплин в вузе – обучение способам решения разных задач с ориентацией не только на систему знаний для формирования, к примеру, целостной картины мира, но и на систему профессиональных и учебных умений. Вместе с тем, проконтролировать достижение целей обучения, воспитания, развития личностных качеств преподаватель может только тогда, когда они раскрыты в виде очевидного или измеряемого состояния студента или учебной группы. Это может быть достигнуто в результате определенного планирования учебной дисциплины и организации самостоятельной работы студентов в процессе ее изучения. Наиболее эффективный вариант такого планирования – раскрытие конкретизированных целей обучения на языке разных заданий. Суть в том, что «цель задания», как считает Д. В. Чернилевский, должна определяться связями закономерного характера, знание которых дает возможность научно обосновывать и выбирать оптимальную структуру содержания учебной дисциплины на этапе «Задание – содержание». Поэтому для рационального выбора необходимого учебного материала достаточно разрабатывать разнообразные типы самостоятельных задач, адекватных целям обучения. Как правило, задача здесь является примером, служащим только для закрепления знаний.

Структура системы знаний учебной дисциплины может быть представлена в виде цепочки, которая постепенно усложняется: тренировочная задача – итоговое задание – комплексное задание.

Тренировочные задачи разрабатывают на основе целей обучения по основным учебно-целевым вопросам темы. Они могут быть

двух типов. Первый тип – задача с алгоритмичным решением, которое гарантируется последовательностью выполнения по жесткому алгоритму или фиксированной системой операций. Второй тип – задачи, характеризующиеся нечеткими алгоритмами, которые приводят к принятию нестандартных решений. Решение этих задач ведется на поисковой основе после того, как студенты накопят необходимый опыт решения типовых задач.

Ко второму типу задач можно отнести задачи по усовершенствованию метода анализа. Для поэтапного формирования системного мышления составляют серии задач, каждая из которых служит формированию одного из выделенных познавательных действий. Для оп-ределения ориентировочной основы деятельности необходимо:

- выделить из условия задачи объект анализа, его целостные качества и характеристики;
- для каждой функции объекта определить подсистему и разделить её на элементы, неразделенные в условиях данной задачи;
- выявить внутренние и внешние связи между элементами и уровни построения объекта;
- оценить качественное состояние выходной системы, возможности всех её преобразований и пути дальнейшего развития;
- выбрать рациональные средства решения задачи и выполнить необходимые расчеты.

Итоговые задания разрабатывают по ключевым темам учебной дисциплины и показателям успешности достижения их целей. Они несут мощный психологический заряд формирования профессионального мышления и мотивации. В них реально отображается и содержательно раскрывается нестандартная профессиональная ситуация. Как правило, часть ситуации должна быть связана с творческой деятельностью студента, возможностью произвести исследовательский поиск решения. Предполагается, что до этого задания студенты уже изучили тему, выполнили необходимый объем задач по применению знаний в стандартных или нестандартных внутрипредметных условиях, и теперь необходимо решить задачу творческого перехода знаний и умений в стандартную межпредметную ситуацию. Набор итоговых заданий по учебной дисциплине целесообразно разрабатывать на базе сквозного примера по решению одной и той же учебно-производственной проблемы, которая включает также и социальные аспекты.

Содержание комплексного задания основывается на конкретном материале, объединяющем все итоговые задания дисциплины, то есть его цели адекватны целям учебной дисциплины.

Успешное выполнение студентом комплексного задания свиде-

тельствует о том, что цель обучения данной учебной дисциплине достигнута и отпадает необходимость в проведении экзамена (зачета). Как правило, эти задания включают в себя систему проблемных ситуаций, для разрешения которых требуется уметь формулировать проблемы, разрабатывать планы их решения, создавать гипотезы и т.п. Иными словами, при выполнении таких заданий деятельность студента носит как репродуктивный, так и поисковый характер. Для создания условий, близких к реальным (производственным), одной из форм комплексных заданий могут быть деловые игры.

Рассмотренная система заданий и задач позволяет отобрать из всех учебных дисциплин минимально необходимый объем учебного материала. Отобранное содержание дисциплины потребует включения и тех задач, которые позволят откорректировать общеучебные и творческие умения, а именно: конспектировать и выполнять рефераты, различать объекты изучения, выводить алгоритмические описания и обеспечивать их переход в новые условия.

Таким образом, полный набор заданий по учебной дисциплине будет состоять из воспитательно-развивающих заданий и заданий двух типов, которые позволят моделировать профессиональную деятельность и формулировать предметные умения, с одной стороны, и закреплять отобранные знания – с другой. Задания первого типа относятся к внутренним системообразующим факторам для всего содержания учебного предмета, поскольку благодаря этим факторам система выступает как единство взаимодополняющих и корректирующих компонентов, объединенных и функционирующих ради достижения целей обучения. В роли «клеточки» содержания может быть выделена самостоятельная работа по образцу в виде сложных алгоритмов или схем основы ориентировочных действий (ООД).

По форме задания делятся на индивидуальные и групповые, выполняемые в составе микрогруппы. Известно, что коллективный труд положительно влияет на развитие профессиональных склонностей личности, выработку самоконтроля и самооценки, а при наличии высокого уровня мотивации пробуждает чувство ответственности перед малой группой и коллективом.

С учетом вышесказанного система проектирования нового содержания учебной дисциплины предусматривает:

- определение перечня требований и вытекающих из них целей обучения, воспитания и развития, сформулированных на языке умений;
- разработку синтезирующего комплексного задания и формулирование перечня общеучебных умений по учебной дисциплине;
- построение древовидного графа целей учебной дисциплины

и выявление основных тем;

- разработку целей обучения по каждому вопросу темы и перечня тренировочных заданий с установлением целесообразной последовательности изучения этих вопросов;

- разработку фрагмента сквозной программы по специальности и формирование требований к базовым учебным дисциплинам; проектирование системы знаний по учебной дисциплине и разработку учебных задач по каждой теме;

- психолого-педагогический анализ структурных моделей тем предмета и выявление на его основе инварианта структуры;

- выявление номенклатуры и разработки средств обучения, в том числе и фрагментов автоматизированных учебных курсов (АУК), и, наконец, периодическое обновление учебного материала.

Таким образом, проектирование содержания учебной дисциплины с ориентацией на формирование профессиональных и учебных умений обеспечивает качество усвоения студентами спроектированного учебного материала и повышает эффективность деятельности педагога.

Литература

1. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс [Текст] / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006.

2. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе [Текст] / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

О РЕАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ТЕХНОЛОГИЯ ПРОДУКТОВ ПИТАНИЯ»

**ДАНИЛОВ М. Б., БАЖЕНОВА Б. А., ПАВЛОВА С. Н.,
ГОМБОЖАПОВА Н. И., БАДМАЕВА Т. М.**

г. Улан-Удэ, Восточно-Сибирский государственный
технологический университет

Инновационные процессы, происходящие в экономике страны, имеют место и в пищевых отраслях АПК. Переход к новым стадиям инновационного цикла непосредственно связан с проблемой изменения кадрового потенциала.

Современные темпы развития науки и техники в АПК настоятельно указывают на необходимость повышения мобильности кадров.

Поэтому, с учетом приоритетов развития пищевых отраслей агропромышленного комплекса, на современном этапе невозможно обойтись без всесторонне образованных и профессионально подготовленных специалистов, способных эффективно работать в новых экономических условиях, создавать технические проекты и технологии будущего.

Кроме того, современный специалист, с одной стороны, должен способствовать удовлетворению социально-экономических потребностей общества, с другой – иметь глубокий и прочный фундамент из естественных и гуманитарных дисциплин.

Для успешного решения этих задач огромный потенциал имеет многоуровневая система высшего профессионального образования.

В связи с этим заслуживает внимания опыт работы Восточно-Сибирского государственного технологического университета, который начал реализацию программы реформирования системы подготовки кадров для пищевых отраслей АПК еще в 1994 г.

В основу реформирования высшего профессионального образования были положены глубокий анализ традиционной системы подготовки кадров для агропромышленного комплекса с учетом общих принципов развития инженерного образования в России и опыта ведущих отечественных и зарубежных вузов.

Третий уровень высшего профессионального образования осуществляется вузом по образовательным программам двух типов, обеспечивающих подготовку специалистов с квалификациями «магистр» и «инженер» с указанием специальности.

Обучение по многоуровневой системе высшего профессионального образования осуществляется по 6 специализированным магистерским программам: «Пищевая химия», «Биохимия зерна, продуктов его переработки и комбикормов», «Технология консервирования пищевых продуктов», «Биотехнология продуктов лечебного специализированного и профилактического питания», «Биотехнология продуктов животного происхождения», «Развитие новых технологий на основе рационального использования белка». На III уровне выпускники-бакалавры также имеют возможность продолжить обучение по следующим инженерным специальностям: «Технология мяса и мясопродуктов», «Технология молока и молочных продуктов», «Технология консервов и пище-концентратов», «Технология хлеба, кондитерских и макаронных изделий», «Технология хранения и переработки зерна».

Программы специализированного обучения магистров предполагают получение углубленных профессиональных знаний, умений и навыков по инновационным технологиям пищевых продуктов и направлены на подготовку к нескольким видам деятельности, в первую

очередь инновационной. Магистерские программы носят авторский характер и отражают научно-педагогические школы вуза в области технологии продуктов питания.

Реализация основной образовательной программы подготовки магистров обеспечивается квалифицированными педагогическими кадрами, причем 86 % преподавателей, обеспечивающих учебный процесс, имеют ученые степени доктора наук.

С целью вовлечения будущего специалиста в творческий процесс создания новой конкурентоспособной идеи, проекта, продукции и обеспечения их успешного осуществления в реальных производственных условиях, большое внимание уделяется организации научно-исследовательской практики магистров. Так, в качестве базовых выступают ведущие предприятия пищевой и перерабатывающей отраслей АПК региона, где имеются возможности изучения материалов и проведения исследований, связанных с темой выпускной квалификационной работы. Научно-исследовательская практика магистров предусматривается на предприятиях, как правило, в случае выполнения работы по их заказу.

В целом, в университете реализацию новой концепции высшего образования в части внедрения его структурной составляющей следует считать достигнутой. Однако выполнение его содержательной части, в которой предусматривается фундаментализация и гуманитаризация обучения, требует переосмысления как федеральной, так и вузовской компоненты учебно-методического комплекса третьего уровня высшего профессионального образования.

ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

КЛЕЩИНСКИЙ Л. И., КАРПЕНКО В. Ф.

г. Иркутск, Иркутский государственный университет
путей сообщения

Основная цель программы – создание нового поколения учебников и учебных пособий с сокращением разрыва между «традиционным» и «современным», организация творческих мастерских и переподготовка преподавателей, создание региональных экспериментальных центров образования с широким обсуждением, а также конкурсным отбором для них сотрудников и современных технологий.

Эта программа реализуется совместными усилиями Министер-

ства образования России, Государственного комитета РФ по высшему образованию и Международной ассоциацией развития и интеграции образовательных систем, а также в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование». Знания и способности выпускников общего среднего образования должны позволить им стать специалистами и в дальнейшем использовать новейшие достижения науки и техники в своей практической деятельности.

Какой будет «естественнонаучная идеология» в подходе к техническому прогрессу в XXI веке, как нужно вести обучение, чтобы в потоке растущей научно-технической информации молодой специалист мог ориентироваться и самостоятельно сортировать эту информацию, видеть главную тенденцию развития? Эти вопросы ждут своего оптимального решения. Подготовка квалифицированных специалистов требует развития у них навыков исследовательской работы.

При написании учебников и учебных пособий нам представляется естественным положить в основу метод «единство предмета как науки и глубокой взаимосвязи различных его разделов» и на этой основе формировать интерес к предмету, посредством методической продуманности и глубины проработки материала, превращая обучение из обязанности в увлечение. Наряду с совершенствованием подготовки и переподготовки педагогических кадров, нам также представляется необходимым усиление учебной материальной базы, возрождение и совершенствование учебно-методических комплексов с использованием электронных технологий, учебных фильмов, лекционных демонстраций, виртуальных лабораторных работ, обучающего тестирования, учебных игр и т.п.

Все это будет способствовать повышению методического уровня образовательных технологий, дальнейшему их развитию, что обеспечивает прочную основу фундаментальных знаний и тем самым способствует освоению в дальнейшем самых разнообразных профессий.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ В ДИСЦИПЛИНАХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ

**КОЛЕСНИКОВА Н. В., МИРОНОВ К. М.,
ЗАБАЛУЕВА Ю. Ю., ВТОРУШИНА И. А.**

г. Улан-Удэ, Восточно-Сибирский государственный
технологический университет

Современное образование, его качество связано с внедрением в учебный процесс инновационных технологий обучения, которые

обеспечили бы качественные изменения в подготовке будущих специалистов. К числу инновационных технологий обучения относится технология имитационного моделирования, при использовании которой происходит формирование профессиональных качеств специалистов через погружение в конкретную ситуацию, смоделированную в учебных целях.

Технологические процессы пищевой промышленности являются сложной динамической системой, для которой характерны такие свойства, как многомерность, нестационарность, распределенность. Существенной спецификой обладают и перерабатываемое сырье, и полуфабрикаты, которые характеризуются неоднородностью структуры, различием теплофизических параметров и химического состава, существенным изменением физико-химических свойств в ходе технологического процесса. Учет всего многообразия вариантов реализации технологических процессов возможен при использовании для расчета математических методов моделирования и ЭВМ.

Моделирование технологических процессов относится к дисциплинам специализации по направлениям 260300 «Технология сырья и продуктов животного происхождения», 260500 «Технология продовольственных продуктов специального назначения и общественного питания» и предусматривает освоение принципов и подходов рационального использования сырья на основе ассортиментно-рецептурной оптимизации, подбора гибких рецептур продуктов питания.

Для решения этих задач на кафедре «Технология мясных и консервированных продуктов» подготовлен комплект компьютерных практических работ по вопросам рационального использования сырьевых ресурсов при производстве мясопродуктов и проектирования их состава. Компьютерные технологии позволяют эффективнее использовать сырьевые ресурсы животного происхождения и предусмотреть безотходные и малоотходные технологии переработки сырья в заданный ассортимент продуктов питания со сбалансированными показателями пищевой ценности и качества, осуществить совместную оптимизацию всех параметров технологического процесса и оборудования.

Таким образом, использование новых информационных технологий позволяет не только усилить интеллектуальные возможности студентов, создавая условия для активизации их познавательной деятельности, интенсифицировать процесс обучения, но и обеспечить тесное взаимодействие дисциплин различных блоков учебного плана (СД, ОПД, ДС), а также повысить уровень профессионального образования.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ВКЛЮЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СТАРОДУБЦЕВА Л. С.

г. Орск, Педагогический колледж

Задача обеспечения качества профессионального образования сохраняла свою актуальность всегда, но особую остроту она приобретает сегодня, когда востребованность специалиста определяется формирующейся конкурентной средой. Резервы повышения качества профессионального образования обнаружены нами в мотивационной системе студента-будущего педагога.

Мотивационная сфера, как «ядро» становления личности, одновременно является структурообразующим элементом учебно-профессиональной деятельности студентов. В науке многократно доказано, что эффективность того или иного вида деятельности при прочих равных объективных условиях определяется мерой собственной активности субъектов. Значимость внутренней мотивации человека подчеркивалась многими авторами: Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейном, В. Э. Чудновским. Последний утверждал, что внутреннее имеет и свой собственный источник развития.

В качестве источника внутренней активности студента мы предлагаем считать его «мотивационную включенность в учебную деятельность».

Под мотивационной включенностью студента в учебную деятельность понимается сложное пролонгированное психическое состояние положительного эмоционального напряжения и сосредоточения внимания на предмете учебной деятельности, которое характеризует студента как ее субъекта и способствует формированию устойчивого положительного отношения к избранной профессии, принятию ее норм и ценностей, развитию социально и профессионально значимых качеств личности, чувства удовлетворенности деятельностью по овладению профессией.

Как всякое психическое состояние, мотивационная включенность студентов в учебную деятельность содержит мотивационно-побудительную, эмоционально-оценочную и активационно-энергетическую составляющие. В содержательном плане они представляют собой «сплав» субъективных психологических характеристик личности студента и определяют «меру» его активности в учебной деятельности.

Мотивационно-побудительный компонент включает в себя

осознание личностной значимости учебной деятельности, принятие и заинтересованность в освоении норм и ценностей будущей профессиональной деятельности, положительное эмоциональное напряжение и сосредоточение внимания на предмете учебной деятельности. Критерием сформированности этого компонента выступает мотивация достижения успеха в учебной деятельности.

Эмоционально-оценочный компонент содержит адекватную самооценку образа «Я» как субъекта учебной деятельности, положительный прогноз вероятности достижения успеха в учебной деятельности, субъективное состояние уверенности в себе, эмоциональный подъем. Критерием сформированности компонента является положительный эмоциональный настрой на самореализацию в учебной деятельности.

Активационно-энергетический компонент включает потребность в рефлексии «меры» собственной активности в учебной деятельности, сознательно принятое намерение саморазвития социально и профессионально значимых качеств личности, овладение навыками саморегуляции психических состояний, способами и приемами эмоционального усиления интереса к предмету учебной деятельности. В качестве критерия сформированности компонента нами определена высокая целеустремленность на саморазвитие мотивационно-личностного потенциала учебной деятельности.

В феномене мотивационной включенности представлен и процессуальный момент – поэтапность формирования и переход от низших уровней к высшим, что позволило считать выделенные компоненты мотивационной включенности студента в учебную деятельность одновременно уровнями ее сформированности.

Формирование мотивационной включенности студентов в учебную деятельность обеспечивалось комплексом взаимодополняющих психолого-педагогических условий.

Первое условие – формирование мотивационно-смысловой установки студентов на достижение успеха в учебной деятельности – достигалось ориентацией преподавателей на использование убеждающих и внушающих воздействий на студентов, особенно эффективных в ситуациях применения личностно ориентированных и развивающих технологий, поддерживающего стиля педагогического взаимодействия с ними, создание благоприятного психологического климата в учебной группе.

Преподаватели педагогики, психологии и других учебных дисциплин, опираясь на прошлый учебный и жизненный опыт студентов, используя методы учебной дискуссии, познавательной иг-

ры, создания ситуаций совместного успеха и взаимоподдержки, стимулировали проявление эмоциональной и интеллектуальной рефлексии процесса учения.

Актуализация социально и личностно значимого содержания образования, выявление личностного смысла учебной деятельности осуществлялось в таких ее формах, как семинар-диспут, работа «в малых группах», ситуации «мозгового штурма», творческая игра, когда студенты обсуждали, осознавали и переосмысливали свое отношение к учебной деятельности и будущей профессии. В рамках практикума психологом проводились специальные занятия со студентами по обучению релаксации и самовнушению установки на достижение успеха в учебной деятельности.

Для развития эмоционально-ценностного отношения студента к самореализации в учебной деятельности психологом спланирован и проведен со студентами цикл занятий по самопознанию и самопроектированию, направленных на уточнение представлений о себе в значимой деятельности, осознание своих чувств и ценностей в процессе учения, возможностей самовыражения и творческого проявления себя в учебной деятельности, продолжалось обучение саморегуляции психических состояний. Параллельно преподаватели включали в занятия задания на самопознание и самоосмысление («Мое профессиональное кредо», «Автопортрет», картографирование собственных качеств и др.) в рамках преподавания конкретных дисциплин. Совместно с психологом, классные руководители содействовали становлению и поддержанию внутреннего настроения студента на достижение успеха в учебной деятельности, самореализации в ней, чему способствовали ведение «Дневника достижений», коллективное определение «Студента дня», «Студента недели». Все это обеспечивало переход на уровень продуктивной эмоционально-ценностной рефлексии: студент убеждался в привлекательности профессиональных знаний и умений, потенциальных возможностях их применения, проявлялась потребность осуществлять самопроектирование достижений в учебно-профессиональной деятельности.

Третье условие – актуализация субъективной активности студента по саморазвитию мотивационно личностного потенциала учебной деятельности – реализовывалось при использовании коммуникативно-рефлексивных технологий в образовательном процессе. Под руководством психолога преподаватели, классные руководители, методисты осуществляли психолого-педагогическую поддержку в формирующейся эмоционально-ценностной ориентации студента на саморазвитие профессионально значимых качеств через систему ситуа-

ций интерактивного взаимодействия с ними, стимулирующих самостоятельность, творческую активность, позитивное эмоциональное восприятие себя как субъекта учебной деятельности. Психологом проводился мотивационный тренинг с целью повышения уровня мотивационной включенности студентов в учебную деятельность (через овладение методами рефлексии собственной активности, актуализации и усиления мотивов достижения в учебной деятельности). Регулярная оценка «меры» собственной активности в ходе учебных занятий, воспитательных занятий с младшими школьниками на практике обогащала опыт саморазвития студента в учебной деятельности.

Самостоятельная практическая деятельность студентов в качестве помощника классного руководителя (еженедельно), реализация таких мероприятий программы воспитания в педагогическом колледже, как праздник посвящения в студенты, час общения «Старшекурсники советуют», заседание дискуссионного клуба «Когда легко учиться», фестиваль «Студенческая звезда» также содействовали эмоциональному усилению интереса к учебной деятельности, развитию социально и профессионально значимых качеств личности студента.

Позитивные изменения мотивационной включенности в учебную деятельность большинства студентов экспериментальной группы (82 %) и одновременное повышение качественной успеваемости в этой группе на 11,6 % подтверждают эффективность проведенной нами работы.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТОКМАКОВА О. В.

г. Киров, Вятский государственный гуманитарный университет

Образовательное учреждение, активно использующее информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе, безусловно, расширяет сферу своих образовательных услуг, активизирует воздействие на обучаемых, разнообразит подачу учебного материала, систематизирует методическое обеспечение учебного процесса и т.д. Официально признанными на сегодняшний момент являются лишь четыре формы образования: очное, заочное, очно-заочное (вечернее) и экстернат. В этом контексте разумно говорить о дистанционном обучении как образовательной технологии, которая может использоваться, например, при заочном обучении или экстернате. Дистанционные технологии могут широко использоваться во всех формах обучения,

тем самым, придавая им новый виток развития.

При традиционном заочном обучении целевая аудитория со временем резко сокращается в связи с увеличением сроков обучения по заочной форме по всем специальностям, сокращением рабочих мест на предприятиях, нежеланием работодателей отпускать студентов-заочников на сессионный период, снижением платежеспособности сельского населения и т.д. Общие изменения в среднем профессиональном образовании также не мотивируют потенциальных студентов к продолжению образования на заочной основе. Указанные проблемы заставляют находить способы активного решения задач в рамках информатизации образовательной среды.

К числу основных особенностей, которые технологии дистанционного обучения привнесли в заочное обучение, следует отнести возможность интерактивного взаимодействия между преподавателем и обучаемым в диалоговом режиме, которое, в ряде случаев, может приближаться по форме к взаимодействию при традиционном аудиторном обучении; быструю доставку учебных материалов в электронном виде; оперативный доступ к базам знаний, размещенным в сети Интернет; возможность тестирования знаний в дистанционном режиме; возможность прохождения виртуального лабораторного практикума и др.

Одной из существенных характеристик дистанционного обучения является повышенная степень интерактивности, особенно проявляющаяся в использовании сетевых компьютерных технологий. Именно уровень использования новейших сетевых технологий в процессе обучения и определяет границу, разделяющую традиционное заочное и современное заочное обучение с использованием компьютеров, электронных учебников, возможностей открытой информационной среды. К числу дистанционных образовательных технологий относят кейс-технологии, сетевую технологию и TV-технологию. Чаще всего образовательное учреждение начинает создание системы дистанционного обучения с использования кейс-технологии, создавая тем самым учебно-методическую базу для других технологий.

С 2007–2008 учебного года в ВятГГУ на факультетах управления и экономики обучение осуществляется по заочной форме с применением дистанционных образовательных технологий по специальностям «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент организации» и «Бухгалтерский учет, анализ и аудит». Одной из основных целей внедрения дистанционных технологий в заочную форму обучения является повышение качества образования. Студенты учатся практически без отрыва от работы или с частичным отрывом от работы. Учебный процесс осуществляется в течение учебного года

по утвержденным графикам и учебным планам заочной формы обучения с использованием дистанционных образовательных технологий.

Студентам предоставлен комплект учебно-методических материалов, включающий программы курсов, учебники и учебные пособия (учебник, задачник, руководство по выполнению лабораторных работ, и т.д.) в печатном, электронном («вордовском») виде, или электронное учебное пособие на соответствующей программной компьютерной базе. Мы определили необходимый комплекс технологий при заочном обучении с использованием элементов дистанционного обучения, который, на наш взгляд, в необходимой мере на первых порах обеспечивает весь процесс дистанционного обучения.

Уже в течение первых месяцев обучения возникла проблема инициирования общения студентов с преподавателями. Решением проблемы явилось составление специальных методических указаний для организации индивидуальной самостоятельной работы студентов по каждой учебной дисциплине. Методические указания для студентов могут быть представлены в табличном или текстовом варианте (таблица 1).

Таблица 1

Рекомендации для студентов специальности « _____ »
по самостоятельному изучению учебной дисциплины « _____ »
Начально-установочная сессия 17.10.07 – 26.10.07

Даты	17.10 – 19.10	20.10 – 21.10	22.10 – 26.10
Вид самостоятельной работы	– изучение тем 1–4; – просмотр презентаций 1–3.	– изучение тем 5–10; – просмотр презентаций 5–7.	– изучение литературы из списка; поиск информации в Интернете.
Контроль	Ответы на вопросы самоконтроля	Тесты 1–2	Итоговая контрольная работа
Консультации	18.10 14:00–17:00 – ICQ Позже – по электронной почте	20.10 15:00–17:00 – ICQ Позже – по электронной почте	24.10, 25.10 15:00–17:00 – ICQ Позже – по электронной почте
Срок отчета	–	21.10 – 22.10 – результаты теста 1 – по электронной почте; отчет по тесту 2 – в ICQ.	25.10 – 26.10 выполненную контрольную работу – по электронной почте

Таким образом, постепенно создаются условия для построения обучающимся индивидуальной образовательной траектории по изучению

индивидуальной образовательной программы в рамках рабочего учебного плана специальности и на основе индивидуального учебного плана.

Для активизации обратной связи и выявления проблем в деятельности преподавателей по итогам каждой сессии проводится опрос, включающий оценку качества дистанционного курса.

Уже первый опыт применения дистанционных образовательных технологий при заочном обучении показывает, что наряду с достоинствами дистанционного обучения существуют и проблемы. В первую очередь недостаточная развитость информационно-коммуникационной инфраструктуры по Кировской области (частичная обеспеченность населения информационными технологиями), а также низкий уровень компьютерной грамотности студентов, проживающих в сельской местности. Эти проблемы оказывают существенное влияние на организацию взаимодействия со студентами.

Кроме того, первый опыт опосредованного общения преподавателей со студентами в системе дистанционного образования выявил еще одну существенную проблему, связанную с низким уровнем сформированности у преподавателей умения доступно, кратко, четко излагать информацию и эмоционально ее окрашивать.

ПОСТРОЕНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ И ФОРМИРОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКОГО (ПОИСКОВОГО) МЫШЛЕНИЯ У СТУ- ДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСОВ ВЫСШЕЙ МА- ТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ

ФИЛИПЕНКО Л. А.

г. Томск, Сибирский государственный медицинский университет

КРЮЧКОВ Ю. Ю.

г. Томск, Томский политехнический университет

Развитие системы элитного образования предполагает подготовку специалистов с развитым эвристическим мышлением, готовых прогнозировать и решать задачи развивающегося производства или предприятия, в котором данный специалист трудится.

Для индивидуума очень ценным даром является интуиция – не очень осознанное поисковое решение, и ей невозможно обучить человека. Эвристическое же мышление предполагает развитие событий по известной схеме: проблема → задача → гипотеза 1 → подтверждение → гипотеза 2 → подтверждение и так далее. Поэтому, главным в обучении студента и формировании у него эвристического мышления яв-

ляется необходимость обучения правильному выдвижению гипотез.

Развитие эвристического мышления происходит только при решении задач, причем различают синтетический путь: от условий задачи к цели; аналитический путь: от цели к условиям задачи; смешанный путь.

У студента нет достаточного опыта для решения проблемной задачи, поэтому преподаватель должен обозначить пути решения с помощью вопросов, направляющих поисковую деятельность. Существуют задачи обучающие и контролирующие. Рассмотрим обучающую задачу, которая состоит из проблемы (темы), условий, вопросов задачи и, наконец, решения, то есть порядка умственных действий, который приводит к правильному умозаключению.

В обучающей задаче необходимо организовать процесс рефлексии (анализ условий, поиск правильного ответа, обоснование решения). Ориентировочной основой или схемой для формирования мыслительной деятельности может быть: 1. Описание действий; 2. Обоснование каждого этапа действий; 3. Признаки правильности действий.

Приводим пример для демонстрации возможностей развития эвристического мышления на примере выполнения обучающей задачи в виде: 1. Индивидуального задания «Вычисление вероятности сложного события» в курсе теории вероятностей.

Обучающая задача. Для правильного выполнения индивидуального задания необходимо ответить на поставленные вопросы и выполнить соответствующие рекомендации.

Задача 1. В партии из 7 изделий имеется 4 бракованных. Определить вероятность того, что среди выбранных наудачу для проверки 5 изделий ровно 3 окажутся бракованными.

Вопросы. Элементарные и благоприятствующие события можно просто пересчитать или необходимо применить комбинаторику (какую)?

Задача 2. Игра между А и В ведется на следующих условиях: в результате первого хода, который всегда делает А, он может выиграть с вероятностью $1/5$; если первым ходом А не выигрывает, то ход делает В и может выиграть с вероятностью $3/5$; если в результате этого хода В не выигрывает, то А делает второй ход, который может привести его к выигрышу с вероятностью $2/5$. Определить вероятности выигрыша для А и для В.

Вопросы. Опишите алгебру события. Ответьте на вопросы: 1. Сумма каких событий (совместных или несовместных) рассматривается; 2. Произведение каких событий (независимых или зависимых) вы записали?

Задача 3. Характеристика материала, взятого для изготовления продукции, с вероятностями 0,09; 0,16; 0,25; 0,25; 0,16; 0,09 может находиться в шести различных интервалах. В зависимости от свойств

материала, вероятности получения первосортной продукции равны соответственно 0,2; 0,3; 0,4; 0,4; 0,3 и 0,2. Определить вероятность получения первосортной продукции.

Вопросы. Опишите гипотезы, которые необходимо выдвинуть, и наряду с которыми, происходит событие. Проверьте сумму их вероятностей (должна быть равна 1). Примените формулу полной вероятности, вычислив или записав из условий задачи условные вероятности.

Задача 4. В условиях предыдущей задачи была получена первосортная продукция. Найти вероятность того, что материал был взят из первого интервала.

Вопросы. В рамках задачи 3 примените формулу Байеса.

Задача 5. Вероятность появления некоторого события в каждом из 8 независимых опытов равна 0,2. Определить вероятность появления этого события три раза.

Задача 6. Вероятность выигрыша одного лотерейного билета равна 0,02. Какой будет вероятность выигрыша 3-х билетов при покупке 2000 лотерейных билетов?

Задача 7. Вероятность приема сигнала равна 0,8. Какова вероятность того, что будут приняты 40 сигналов из посланных 200?

Вопросы к задачам 5, 6, 7. Определите число испытаний, количество раз появления события и его классическую вероятность. Какую формулу из схемы Бернулли (основную или предельную) вы примените для вычисления вероятности и почему?

Такая постановка индивидуального задания позволяет студенту не только выполнить его достаточно правильно в вычислительном плане, но и доказательно сформулировать и обосновать ход решения. Заложенные логические связи пригодятся для дальнейшего изучения материала и постепенного осмысления возможностей выстраивания ступеней собственного эвристического мышления.

РОЛЬ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРА

**ХАМАГАНОВА И. В., ДАНИЛОВ М. Б.,
ФЕДОРОВА Т. Ц., ЛЕСКОВА С. Ю.**

г. Улан-Удэ, Восточно-Сибирский государственный
технологический университет

Действующая в настоящее время российская система высшего профессионального образования находится в процессе реформирова-

ния. Одной из задач ее модернизации является восстановление и укрепление связей профессионального образования с научными исследованиями и практической подготовкой.

На сегодня одним из наиболее востребованных остается инженерное образование, и наряду с расширением рынка новых инженерных специальностей традиционно большой спрос сохраняется на специальности пищевого профиля, одной из которых является «Технология мяса и мясных продуктов».

Между системой подготовки инженерных кадров и рынком труда существуют сложные социально-экономические связи, которые обусловлены взаимозависимостью данных секторов экономики. Так, современные условия высокотехнологичного мясного производства указывают на острую необходимость в квалифицированных специалистах-профессионалах.

Большой многолетний опыт подготовки инженеров по специальности «Технология мяса и мясных продуктов» профессорско-преподавательским составом Восточно-Сибирского государственного технологического университета (ВСГТУ) ещё раз доказывает, что неотъемлемой частью основы подготовки современного инженера является и практическая подготовка.

Рынку труда необходим образованный и практически подготовленный специалист, высокие профессиональные качества которого могут проявиться в полной мере в случае создания необходимых условий выхода его из пространства знаний в пространство деятельности еще в процессе обучения в вузе. Эффективным условием решения данной задачи является непрерывное практикоориентированное образование, которое обеспечивается как через фундаментализацию знаний, умений и навыков, так и путем развития мотивации к творчеству, самообразованию и приобретению практических навыков.

Большая роль отводится профессиональной ориентации студентов уже на младших курсах для того, чтобы помочь им выявить ту сферу деятельности, в которой молодой специалист может себя наиболее полно реализовать.

Пристальное внимание уделяется проблеме совершенствования практической подготовки будущего инженера. Одним из путей решения этой задачи является профессионализация учебного процесса путем освоения студентами рабочей профессии (оператор колбасного или консервного производства) на младших курсах. Такая практикоориентированная подготовка студентов поддерживается на протяжении всего периода обучения.

Повышению конкурентоспособности выпускников ВСГТУ спо-

способствует опыт работы студентов, полученный во время производственной практики на рабочих и инженерно-технических должностях, поэтому в данном случае следует говорить не только об освоении рабочих профессий, но и о приобретении определенного профессионального опыта руководства производством.

Возрастающие требования к статусу инженера диктуют необходимость новых научно-методических подходов к преподаванию, когда необходимо не только располагать современными научными знаниями, но и научить студента правильно использовать их в практической деятельности.

В этой связи на выпускающей кафедре большое внимание уделяется индивидуальной работе с будущим инженером. Соответственно, эта работа ведется с более высокой планкой требований уже к абитуриенту, в последующем – студенту, выпускнику и особенно к преподавателям.

Среди требований, предъявляемых к молодым специалистам, приоритетными являются не только фундаментализация их знаний, но и способность к инновациям и профессиональная мобильность, чему в немалой степени способствует опыт научно-исследовательской работы студентов. В университете инженерные кадры готовятся в тесной связи с научно-исследовательскими работами кафедр. Результаты НИР, как правило, связаны с разработкой и внедрением в производство новых технологий, где студенты принимают непосредственное участие. Такая форма работы со студентами, несомненно, повышает эффективность подготовки выпускника к инновационной деятельности.

Кроме того, при подготовке инженеров актуальным является изучение региональных особенностей, которые отражаются в национально-региональном (вузовском) компоненте ГОС ВПО. Так, предусмотренные рабочим учебным планом основной образовательной программы подготовки специалистов по направлению «Технология продуктов животного происхождения» дисциплины «Региональная экономика и региональная политика», «Социокультурные проблемы устойчивого развития Байкальского региона», «Особенности химического состава и обменных процессов в условиях биогеохимической провинции» создают предпосылки для успешной адаптации, профессионального роста молодых специалистов на предприятиях отрасли Сибири, республики Бурятия, Дальнего Востока.

Традиционно особое внимание отводится вопросам распределения и трудоустройства молодых специалистов.

Главная цель – повышение качества подготовки инженера и как следствие – его конкурентоспособность на рынке труда. Анализ дан-

ных по распределению выпускников 2003–2007 гг. показывает стабильный спрос крупных предприятий отрасли (Западная и Восточная Сибири, республика Бурятия, республика Саха (Якутия), Хабаровский край, Дальний Восток) именно на молодых специалистов ВСГТУ. Так, почти при 90–95 %-ном трудоустройстве выпускников на крупнейшие предприятия мясоперерабатывающей отрасли были приглашены от общего количества трудоустроенных молодых специалистов: в 2003 г. – 45 %, в 2004 г. – 50 %, в 2005 г. – 50 %, в 2006 г. – 54 % и в 2007 г. – 57 %. Как правило, этому предшествует непрерывная профессиональная подготовка студентов: прохождение всех видов производственной практики на данном предприятии, согласование с руководством плана выполнения НИРС, апробация и внедрение результатов научной работы в производство, выполнение по заказу предприятия выпускной квалификационной работы и продолжение творческого сотрудничества с кафедрой.

Таким образом, в целях обеспечения отрасли конкурентоспособными специалистами нового поколения особое внимание необходимо уделять практикоориентированной непрерывной профессионализации учения. Молодые специалисты, обладающие комплексом профессиональных компетенций, имеют большие возможности карьерного роста, являются конкурентоспособными как на региональном, так и на профессиональном общегосударственном рынке труда.

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧАЮЩИХСЯ

ЯЦЫН А. С.

г. Киров, Вятский государственный гуманитарный университет

Самообразовательный процесс – особый вид деятельности обучающихся, направленный на развитие, прежде всего, интеллектуальной сферы личности, в которой педагогу отводится роль отдалённого консультанта, содействующего этому развитию, направляющего и корректирующего его (О. В. Токмакова).

Эффективность самообразовательного процесса обучающихся во многом зависит от наличия педагогической поддержки, её своевременности, её качества, степени её дозирования, продолжительности её оказания и др.

О. С. Газман, разработавший и теоретически оформивший концепцию педагогической поддержки, понимал под педагогической поддержкой деятельность педагога, направленную на оказание пре-

вентивной (опережающей, предварительной) и оперативной (своевременной, немедленной) помощи детям в решении их индивидуальных проблем [1]. Индивидуальные проблемы могут быть связаны с развитием разных психических сфер, в том числе и интеллектуальной сферы. Под педагогической поддержкой интеллектуального развития в процессе обучения в работе понимается деятельность педагога по оказанию превентивного и оперативного содействия учащимся в целенаправленном развитии их интеллекта (О. В. Токмакова).

Для успешной реализации самообразовательного процесса обучающихся педагог должен обладать особыми качествами личности, среди которых не последнее место занимает толерантность.

Контингент обучающихся весьма разнообразен, у каждого из них – свои образовательные потребности. Поэтому педагог, прежде всего, должен отчётливо представлять себе конечный результат каждого этапа своей деятельности, он должен уметь анализировать, прогнозировать, предвидеть и предугадывать как ход образовательного процесса, так и его результат, а вместе с ним и срок его достижения.

Конечно, прежде чем оказывать педагогическую поддержку обучающимся, педагог должен сам быть готов к этому особому виду деятельности. Он должен отчетливо понимать свою роль в процессе оказания педагогической поддержки, должен уметь вовремя войти и своевременно выйти из него. Он должен помнить, что содействует, а не управляет образовательным процессом.

Функция управления в этом случае принадлежит самому обучающемуся, конечно при координирующей роли педагога. Причём эта координирующая функция может быть завуалирована и неявна для обучающегося. Качество при этом не понизится, а эффективность только возрастет.

Следовательно, педагогу, оказывающему педагогическую поддержку самообразовательного процесса обучающегося, необходимо иметь обширную методическую и методологическую подготовку в сочетании с развитыми внутренними качествами личности, которые в совокупности позволяют педагогу реализовать намеченные цели наиболее эффективным способом и в кратчайшие сроки.

Оказывая педагогическую поддержку процессу самообразования обучающихся, педагогу необходимо частично или полностью решить ряд проблем, связанных с активным внедрением в этот процесс информационно-коммуникационных технологий.

Во-первых, обилие информации в настоящее время создает определённые трудности при рассмотрении содержательного аспекта педагогической поддержки. Доминирование количественной состав-

ляющей над качественной формирует «барьер оперативности», без преодоления которого педагогическая поддержка становится невозможной. Поэтому проблема эффективного поиска и качественного отбора информации является одним из приоритетных направлений деятельности педагога.

Кроме того, необходимо создавать условия для развития таких же умений и у обучающихся.

Широкое использование информационно-коммуникационных средств и технологий в современном обществе скорее осложняет эту проблему, так как педагогу необходимо уметь непосредственно работать с современной аппаратурой и грамотно использовать результаты этой работы в образовательном процессе на учебном занятии. Решение этой проблемы требует корректировки классических принципов дидактики с целью продуктивного совмещения новых информационных средств и традиционного процесса обучения.

Следующей проблемой можно назвать высокую скорость развития и устаревания современной техники. С течением времени появляются новые устройства компьютерной техники, позволяющие повышать продуктивность образовательного процесса и осуществления педагогической поддержки.

Но с другой стороны, обилие прикладных программных средств порой ставит в тупик даже опытного преподавателя информатики, не говоря уже об обычном педагоге, не являющимся специалистом в этой области. В связи с этим ужесточаются требования к педагогу, осуществляющему педагогическую поддержку именно самообразовательного процесса обучающихся.

Использование современных информационных технологий таит в себе и другую потенциальную опасность – увлечение педагога внешними визуальными эффектами и, как следствие, снижение эффективности процесса взаимодействия с обучающимися.

Колоссальная проблема может возникнуть, когда наблюдается противоречие между потребностью педагога работать и отсутствием навыков осуществления конкретного вида деятельности. Получается, что и самого педагога необходимо обучить и обучать. Действительно, образовательный процесс, в том числе и самообразовательный, осуществляется на протяжении всей жизни человека в осознаваемой или неосознаваемой форме. Он непрерывен и достаточно продолжителен.

Возникает традиционный вопрос: чему учить и как осуществлять этот процесс без наличия традиционного базового образования по информатике. Не получится ли так, что знания, умения и навыки, приобретенные на разных курсах, будут поверхностными и бессис-

темными? Все ли педагоги смогут творчески их применять на практике? Или к каждому из них на время работы нужен постоянный помощник-специалист в компьютерных технологиях?

Изучая работу многих наших преподавателей, активно применяющих современные образовательные технологии, мы пришли к выводу о том, что, действительно, в самом начале реализации самообразовательного процесса для снижения временного интервала его осуществления и повышения его эффективности, а также для «безболезненной» адаптации самого педагога в новой информационно-коммуникационной образовательной среде необходимо наличие постоянной помощи и взаимодействия с техническими работниками.

Но эта помощь в таком объеме необходима только на самом первом этапе. Чем быстрее педагог начинает ориентироваться в новом образовательном пространстве, тем быстрее должна снижаться потребность в оказании помощи со стороны технических специалистов.

А выполнение этого условия невозможно без постоянного профессионального роста самого педагога, развития его качеств, способностей, умений и навыков. Для этого одного желания педагога конечно недостаточно, необходимы определенные предпосылки и условия, в том числе неотъемлемой частью является наличие качественной технической базы, позволяющей в полном объеме реализовывать цели, добиваться стабильных результатов деятельности.

Таким образом, мы видим, собственно, два параллельных и взаимно коррелирующих процесса самообразования: у обучающихся и у педагогов. И педагогическая поддержка необходима в обеих ситуациях.

Конечно, это далеко не весь перечень проблем педагогической поддержки. Постепенное и продуктивное их вычленение в самостоятельные единицы позволяет более детально проанализировать, изучить и в дальнейшем разрешить данные противоречия. Поэтому, с одной стороны, это «производственная необходимость», а с другой – «гимнастика ума».

Литература

1. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в развитии как инновационная проблема [Текст] / О. С. Газман // Новые ценности развития. Вып. 3. Десять концепций и эссе. – М. : Инноватор, 1995.
2. Крылова, Н. Б. Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как? [Текст] / Н. Б. Крылова // Народное образование. – 2000. – № 3.
3. Анохина, Т. Педагогическая поддержка как реальность современного образования [Текст] / Т. Анохина // Новые ценности образования. Вып. 6. – М. : Инноватор, 1996.

РАЗДЕЛ 4

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

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО СЕРВИСА И ТУРИЗМА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

СУРИКОВА Т. В.

г. Чита, Забайкальский институт предпринимательства (филиал)
Сибирского университета потребительской кооперации

Процессы интеграции России в мировое сообщество влекут изменения во всех социальных сферах, в том числе и в высшем образовании. В современных социокультурных условиях реализации положений Болонского процесса необходим качественно новый подход к подготовке специалистов в системе высшего профессионального образования. Модернизация образования во многом связана с активизацией инновационных процессов в экономике. «Оно [образование] должно упреждать потребности экономического развития страны и обеспечивать ее национальную безопасность ... Традиционная для российского образования фундаментальность в профессиональной сфере дополняется задачей воспитания разносторонней, инициативной и самостоятельной личности», что находит отражение в требованиях работодателей, предъявляемых к качеству образования молодых специалистов [3].

В организациях социально-культурного сервиса и туризма значение инноваций как фактора успеха постоянно возрастает. Под воздействием ускоряющихся темпов изменения внешней среды и угрозы

устаревания существующих продуктов происходит смена предпочтений и вкусов потребителей, ужесточение конкуренции, сокращение жизненного цикла услуг. Эти тенденции детерминируют появление новых технологий и в дальнейшем будут только усиливаться. Именно они определяют качественное содержание инновационных изменений в сфере социально-культурного сервиса и туризма.

Развитие регионального туристского комплекса на территории Читинской области обусловлено спецификой трансграничного положения Забайкалья по отношению к государствам Китайская Народная Республика и Монголия. Проблема развития туризма (в том числе и внутреннего) решается на территории области с учетом формирующегося спроса граждан сопредельных стран и максимального удовлетворения их потребностей, возникающих в процессе путешествия по региону. Темпы развития туристической отрасли, по прогнозам специалистов, будут возрастать за счет повышения привлекательности Забайкалья для въезжающих туристов. Популярность региона как дестинации, в свою очередь, зависит от качества инновационных решений при создании внутреннего турпродукта, маркетинговых стратегий и др. Это актуализирует вопросы формирования профессиональных компетенций будущих специалистов в области социально-культурного сервиса и туризма. Особенно востребованы работодателем такие качества молодого специалиста, как способность самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи и находить в них стимул для дальнейшего развития, то есть способность к инновационной деятельности.

Подготовку студентов специальности «Социально-культурный сервис и туризм» по программе высшего профессионального образования Забайкальский институт предпринимательства – филиал Сибирского университета потребительской кооперации осуществляет с 1999 г. В вузе организована работа по повышению качества подготовки выпускников с учетом специфических условий трансграничного положения региона. Одним из направлений повышения квалификации будущего специалиста стало формирование профессиональной компетенции, направленной на осуществление инновационной деятельности.

В профессиональном образовании ориентация на результат обучения еще более усиливается с перспективой введения Государственного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО), разработанного на основе компетентностной модели с использованием кредитной системы (ECTS). Согласно этому проекту, показателями качества обучения являются уровни сформированности у будущих специалистов актуальных и перспективных компетенций [2].

Дж. Равен в своих исследованиях под компетентностью понимает способности, необходимые для выполнения конкретной деятельности в определенной области. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве способностей с интересами и ценностями человека [1]. В процессе формирования профессиональных компетенций у студентов делается акцент на реализацию субъект-субъектных отношений в образовании, которые осуществляются с помощью особых педагогических средств, направленных на повышение внутренней мотивации обучаемых, актуализацию ценностных ориентаций и развитие самостоятельности.

В соответствии с требованиями действующего ГОС ВПО по дисциплине «Инновации в социально-культурном сервисе и туризме», выпускник должен быть способен в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики оценивать, анализировать и использовать современные научные технологии, иметь навыки по разработке и внедрению инновационных технологий в сферу социально-культурного сервиса и туризма. На основании компетентностного подхода и с учетом вышеперечисленных требований, нами выделена следующая специальная компетенция, которая позволяет выпускникам организовывать инновационную деятельность, а именно: способность выделять инновационные процессы из практики современного сервиса и туризма; осуществлять выбор инноваций в соответствии с целями организации; анализировать инновации с точки зрения их экономической эффективности; разрабатывать программу внедрения инновационных проектов и готовность их реализовывать.

Для формирования специальной компетенции, связанной с инновационной деятельностью, нами в вузе создаются эффективные условия. Например, построение индивидуальной образовательной траектории, обеспечивающей качество обучения, осуществляется посредством организации работы с вариативным учебно-методическим пособием фиксированного формата (УФФ). УФФ снабжен электронными приложениями, справочными материалами, ссылками на Интернет-ресурсы, методическими материалами по изучаемым проблемам. Кроме функции проекции научного знания по дисциплине, Е. Ф. Пискунова, В. П. Тряпицина и др. выделяют следующие функции УФФ: мотивационную, навигационную и организационную [1]. Дидактически переработанные ресурсы (УФФ, библиотека, метаописания, видеоматериалы, материалы по расширению представлений) мотивируют студентов к обучению, обеспечивают дифференцированный подход к процессу усвоения информации. Например, при изучении раздела «Инновационная политика», студенты смогут изучить не только

программные документы органов власти различных уровней по поводу развития туризма, но и осуществить подборку материала о реализации инновационных программ в различных туристских районах страны с помощью Интернет-ресурсов (например, Интернет-сайт издательства «Невский фонд», журнал «Туристские фирмы», электронный адрес: <http://www.travelglossari.ru>»), рассмотреть вопросы адаптации инновационного опыта к условиям региона. Многообразие дидактически переработанных информационно-образовательных ресурсов позволит выстроить студенту индивидуальную образовательную траекторию в зависимости от типа мышления, скорости усвоения и других индивидуальных психологических особенностей.

Включение в разрабатываемый нами УФФ ресурсов, направленных на самопознание и саморефлексию (экспертиза, тестирование, самоотчет, взаимооценка), позволит анализировать и корректировать процесс обучения. Ресурсы, обеспечивающие связь с изучаемой реальностью, содержат фактологический материал о ресурсном потенциале региона и развитии туризма в Забайкалье. В подборку этих материалов включена информация о развитии социокультурных контактов с трансграничными территориями. Предполагается, что эти данные будут активно использоваться студентами при разработке собственных информационных продуктов – зачетных заданиях (исследованиях, презентациях, инновационных проектах и т.п.), что позволит реализовать компетентностный подход в обучении.

Нами в 2007–2008 учебном году организована экспериментальная деятельность по отбору и оптимизации информационных ресурсов внешней образовательной среды для УФФ по дисциплине «Инновации в социально-культурном сервисе и туризме».

Обучение студентов инновационной деятельности посредством разрабатываемого нами учебника позволит частично разрешить основное противоречие, складывающееся в процессе формирования специальной компетенции – между необходимостью получения практических навыков инновационной деятельности и отсутствием экспериментальной базы для разработки и внедрения студентами инновационных продуктов и операций в производство сервисных услуг. Моделирование процессов разработки, оценки и внедрения инноваций в сервисную деятельность, предусмотренное в УФФ, будет способствовать приобретению ряда алгоритмов практических навыков инновационной деятельности. Тем не менее, проблема формирования специальной компетенции, связанной с инновационной деятельностью, должна быть дополнена собственным опытом студента в условиях производства сервисных услуг.

Организационно-педагогическим условием для решения этой задачи в практическом обучении является включение в программу производственной практики заданий по планированию этапов инновационной деятельности студентов в условиях реальной организации. Для этого нами разрабатываются программы производственных практик, которые по графику учебного процесса проводятся после изучения дисциплины «Инновации в социально-культурном сервисе и туризме», на 4 и 5 курсах. В содержание практического обучения студентов будут включены задачи проектирования инновационных решений производственных проблем. Материалы, полученные во время прохождения производственной практики, могут быть использованы как источник для определения проблемы исследований студентов в ВКР и нахождения путей их решения. В большинстве случаев, результатом исследований становится обоснование новшества, выбор которого аргументируется дипломной работой. Учитывая, что традиционно студенты Забайкальского института предпринимательства специальности «Социально-культурный сервис и туризм» определяются со сферой производственной деятельности (туризм, гостиничные, развлекательные услуги и ресторанный сервис), уже в ходе первой производственной практики (4 курс, 8 семестр), их практическое обучение инновационной деятельности нами видится как решение сквозной поэтапной задачи.

Например, в 8 семестре студенты в процессе прохождения практики проведут комплексный анализ деятельности организации по предложенному плану с целью формулировки ее актуальных проблем. Творческим заданием становится аргументированный поиск инновационных методов их решения. Проверка преподавателем отчетов по производственной практике и их последующая защита позволит скорректировать направления инновационного поиска. В следующем, 9 семестре, выбор темы ВКР может быть основан на изучении проблемы разработки и реализации инновационного решения в производственной деятельности организации. При этом первый этап работы над темой ВКР включает в себя теоретическое обоснование выбранного варианта инновационного решения и моделирование его элементов.

Программа преддипломной практики, которая проходит в 10 семестре, включает разработку программы внедрения в деятельность организации инновационного проекта или его составляющих. В ходе практики осуществляется корректировка проекта, доработка его содержательной и процессуальной части с учетом производственных особенностей предприятия, проводятся консультации с руководителями практики от производства и от кафедры, консультации с руково-

дителем ВКР. Этот проект рассматривается руководителем предприятия (подразделения), который, как показывает практика, обычно является и внешним рецензентом ВКР. Дальнейшая разработка инновационного проекта осуществляется в ходе написания дипломной работы. Содержание внешней рецензии – это оценка практической значимости проекта или его составляющих для предприятия – базы практики. В случае внедрения разработки студента в производственную деятельность оформляется «Акт внедрения», что повышает значимость дипломной работы при защите.

Таким образом, теоретические знания студентов по дисциплине «Инновации в социально-культурном сервисе и туризме» реализуются в ходе практической деятельности на производственной практике и теоретических занятий. Интеграция этих видов обучения будет способствовать формированию у студентов специальной компетенции, то есть способности осуществлять инновационную деятельность.

В процессе создания в вузе организационно-педагогических условий подготовки специалистов к инновационной деятельности выявился ряд проблем. В частности, дисциплина «Инновации в социально-культурном сервисе и туризме» является интегрированным курсом, в котором рассматриваются все стороны деятельности предприятий социально-культурного сервиса и туризма – маркетинг, менеджмент, экономика предприятий и др. Кроме этого, в содержании дисциплины представлены основные сферы социально-культурного сервиса и туризма – гостиничные предприятия, ресторанный бизнес, турбизнес и оказание развлекательных услуг. Исходя из этого, студенты должны не только ориентироваться в вышеизложенных вопросах, но иметь представление о происходящих в этих областях инновационных процессах. Следовательно, вопросы инновационной деятельности должны достаточно подробно рассматриваться и в других специальных дисциплинах. Таким образом, стоит задача интеграции курса «Инновации в социально-культурном сервисе и туризме» в другие дисциплины.

Другими проблемами, требующими решения в процессе создания организационно-педагогических условий подготовки будущего специалиста социально-культурного сервиса и туризма к инновационной деятельности являются:

- степень доступности Интернета для студентов в ходе самостоятельной работы;
- адаптация имеющегося программного обеспечения УФФ к специфике дисциплины;
- апробация технологий обучения с использованием УФФ, направленных на повышение самостоятельности студентов;

– незначительное количество Интернет-ресурсов, характеризующих сферу сервиса в Забайкалье.

Итак, создание организационно-педагогических условий подготовки специалистов к инновационной деятельности – процесс многоэтапный, актуальность его обусловлена необходимостью повышения компетентности выпускников и их способности к практической деятельности в современных условиях.

Литература

1. Гельфман, Э. Г. Психодидактика школьного учебника: интеллектуальное воспитание учащихся [Текст] / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2006.

2. Обращение к студентам России, принятое на VII съезде Российского союза ректоров высших учебных заведений [Текст] // Российское образование сегодня. – 2006 г. – № 6.

3. Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект [Текст]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СТУДЕНТОВ КАФЕДРЫ «ТМКП» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

**КОЛЕСНИКОВА Н. В., ЛЕСКОВА С. Ю.,
БРЯНСКАЯ И. В., МИРОНОВ К. М., БОГДАНОВА К. Н.**

г. Улан-Удэ, Восточно-Сибирский государственный
технологический университет

В курсе «Научные принципы конструирования комбинированных продуктов питания» и «Моделирование технологических процессов» студенты исследуют производственные процессы мясной промышленности от отдельных технологических операций до производственно-технологических систем мясоперерабатывающих производств.

Они изучают теоретические основы и конкретные разработки математических моделей производственной программы технологической системы, машинная имитация которой включает следующие этапы:

- определение показателей качества и состава сырья, а также готового продукта;
- вычисление коэффициентов линеаризованных моделей тех-

нологических модулей;

– разработку сбалансированной схемы преобразования входных потоков в выходные продукты с учетом локальных ограничений, характеризующих пропускную способность технологического участка, когда сумма входных потоков должна быть больше, меньше или равна некоторому ресурсу по какому-либо параметру; общих ограничений, охватывающих переменные.

В процессе моделирования отыскиваются нужные коэффициенты, и составляется сбалансированная структура преобразования входных потоков в выходной продукт.

Основная производственная деятельность мясоперерабатывающего предприятия рассматривается как многошаговый процесс с выбором и уточнением его структуры на каждом этапе и оценкой влияния принятого решения. В частности, при оптимизации плана ассортимента выпускающей продукции определяется минимально необходимый объем сырьевых ресурсов в зависимости от установленной структуры ассортимента продукции. Выбор оптимальной структуры технологической системы перерабатывающего предприятия осуществляется решением ассортиментной, рецептурной и ассортиментной задач. Эти задачи решаются методом математического программирования с определением при заданных ограничениях оптимального ассортимента выпускаемой продукции по критериям максимальной прибыли, минимальной себестоимости или максимального выпуска товарной продукции в заданной структуре ассортимента или состава продукта сбалансированного по показателям пищевой и биологической ценности при рациональном использовании сырья.

Стандарты на комбинированные мясопродукты и, в частности, на колбасные изделия устанавливают требования и ограничения по химическому составу, который может быть обеспечен различными рецептурами изделий заданного качества. Далее с учетом всех производственным ограничений решается задача ассортиментно-рецептурной оптимизации, позволяющая определить оптимальный набор рецептур для заданной группы продуктов.

Такой комплексный подход позволяет студентам конструировать модели для расчета производственных программ с определением рациональной структуры всей технологической системы мясоперерабатывающего предприятия.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

МЕТЛИЦКАЯ Е. Г.

г. Саяногорск, Саяногорский политехнический техникум

В любом учреждении профессионального образования уделяется особое внимание самостоятельной работе студентов. Научно-исследовательская деятельность (НИД) учащихся является одной из наиболее значимых частей самостоятельной работы. Выбранная тема является очень актуальной в настоящее время, так как сейчас делается большой акцент на самообразование и саморазвитие человека. В современном обществе индивид должен совершенствоваться всю жизнь для того, чтобы быть профессионалом в своем деле, и понимание данной проблемы именно в юности оказывает большое влияние на дальнейшую судьбу человека. Только стремление к познанию нового и жажда открытий побуждает учащихся заниматься научно-исследовательской работой. И это стремление необходимо поддерживать, чтобы помочь сформироваться творческой личности будущего специалиста, который будет уметь по собственной инициативе ставить перед собой определенные задачи, находить способы их решения, применять приобретенные знания и навыки в новых ситуациях и в ежедневной профессиональной деятельности. «Современный специалист – это творец-созидатель, человек высокой культуры, широкой эрудиции, настоящий интеллигент, умеющий ориентироваться во все увеличивающемся объеме знаний, в растущем потоке научной информации» (А. Г. Казакова).

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. сформулированы следующие требования к системе образования: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью и обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны». И для того, чтобы выполнить эти требования, необходимо использовать личностно-ориентированное обучение студентов.

Одним из основных направлений личностно-ориентированного обучения является научно-исследовательская работа учащихся. Замечено, что знания студентов, имеющих одни и те же внешние показате-

ли в обучении, часто носят различный характер. Встречаются студенты, память которых хранит большой объем сведений, полученных от учебников или от преподавателей. Они запоминают способы решения задач и стараются выполнять их по уже данному образцу. Знания других студентов, напротив, носят не воспроизводящий, продуктивный характер. Они могут решать задачи не только по шаблону, но и на основе логических выводов, сделанных из полученной информации, а также предлагают свои методы решения казалось бы стандартных заданий.

Именно поэтому любое учреждение профессионального образования ставит перед собой цель не дать какую-либо сумму знаний студенту, а сформировать навыки самостоятельной теоретической и экспериментальной работы, ознакомить с современными методами научного познания, техникой эксперимента в реальных условиях труда.

Познавательная потребность и самостоятельность мышления начинает проявляться в ходе учебного процесса, если преподаватель использует проблемно-ситуационные методы обучения. В этом случае лекция должна содержать не изложение общедоступного материала, а ставить основные проблемы и раскрывать противоречия, анализировать различные точки зрения, давать методологию исследования. Духом творчества и искательства проникнуты семинары, дискуссии, решение профессиональных задач и упражнений, обсуждение студенческих докладов и сообщений.

Нераздельность учебной и исследовательской деятельности студентов наиболее полно проявляется при подготовке курсовых и дипломных работ. Выполняя курсовую или дипломную работу, студент может проявить свою инициативу, наблюдательность, интерес к близкой ему проблеме, способность и умение поставить научный эксперимент, сделать выводы и сравнить их с литературными данными.

Но многим студентам, как правило, такого способа проявлять свои творческие способности недостаточно, поэтому им предлагается заниматься научно-исследовательской деятельностью.

Научно-исследовательская деятельность студента – процесс совместной деятельности студента и преподавателя по выявлению сущности изучаемых явлений и процессов, по открытию, фиксации, систематизации субъективно и объективно новых знаний, поиску закономерностей, описанию, объяснению, проектированию.

Формы НИР очень разнообразны. Научно-исследовательская деятельность начинается с первого курса и проходит в несколько этапов:

1 этап – включает проведение несложных исследований в рамках конкретного предмета. На этом этапе для студентов 1 курса читаются лекции по «Введению в специальность» по темам: «Самостоятельная

работа студентов», «Написание рефератов». На этом этапе студенты приобретают один из важных навыков исследования – умение работать с первоисточниками, самостоятельно находить и анализировать информацию, приобретают первый опыт публичных выступлений.

2 этап – включает направление научно-исследовательской деятельности, преимущественно ориентированное на свою будущую профессию (2 курс). Этот этап направлен на овладение такими элементами исследования, как формулировка исходных гипотез, теоретический анализ гипотез на основе полученных фактов, окончательная формулировка новых фактов. Здесь формы работы уже более разнообразны. К ним относятся практические и семинарские занятия, лабораторные работы в рамках учебной программы. В рамках научно-исследовательской деятельности, напрямую не связанной с учебным процессом, – это работа над выбранной темой и участие в научно-практических конференциях, различных конкурсах, олимпиадах.

3 этап (заключительный) – направлен на решение индивидуальной научно-исследовательской задачи, взятой из реальной профессиональной деятельности. Этой работой занимаются студенты 3 и 4 курсов. На этом этапе в рамках учебной программы студенты выполняют курсовые и дипломные работы. Содержание работы складывается из изучения и обобщения фактического материала, полученного из различных источников, проверки студентом отдельных положений курсовой работы в период производственной практики, самостоятельных размышлений, выводов и рекомендаций студента, касающихся важности и ценности работы.

Но основная форма работы Студенческого научного общества (СНО) – это секция, в которую студенты объединены по специальностям. Работа в секциях предполагает исследовательскую работу над выбранной темой.

Эффективность деятельности научного общества учащихся зависит от того, насколько последовательно осуществляется руководство деятельностью учащихся и насколько целесообразно планирование работы студенческого научного общества.

План работы научного общества студентов может включать следующие разделы:

- заседания Совета научного общества студентов;
- познавательно-коммуникативная работа с членами СНО;
- научно-исследовательская деятельность;
- творческая деятельность;
- заключительным этапом научно-исследовательской работы является научно-практическая конференция.

Целями конференции являются:

- демонстрация достижений студентов в НИР;
- обмен информацией, опытом, достижениями;
- разработка мероприятий по распространению опыта, оценка возможностей совместных исследований, координация научных направлений;
- общение студентов различных учебных заведений, развитие студенческих связей;
- демонстрация достижений образовательного учреждения в научно-исследовательской деятельности.

Выступление на научной конференции помогает преодолеть неуверенность, дает возможность самоутвердиться, развивает ораторское искусство, формирует интеллектуальные умения, вырабатывает волевые качества, помогает выбрать для себя профессию или специализацию.

Наиболее скромные студенты могут для начала принять участие в заочных конференциях, где не требуется открытого выступления. Но публикация отправленной работы даст уверенность в себе и желание в дальнейшем выступить перед аудиторией.

Таким образом, научно-исследовательская работа студентов представляет собой целую систему учебно-воспитательных мероприятий, проводимых со студентами с первого до последнего курса. Многолетняя практика передовых учебных заведений показывает, что развитие исследовательской и творческой работы студентов – один из эффективных путей повышения качества подготовки конкурентоспособных специалистов.

РОЛЬ УСТАНОВКИ В ПОНИМАНИИ ТЕКСТА

САМСОНОВА А. Н.

г. Чебоксары, Чувашский государственный университет
им. И. Н. Ульянова

В настоящее время исследователи трактуют понимание как процессуально-результативный феномен и указывают на чрезвычайную сложность вопроса о процессуальной стороне понимания. Вследствие этого, концептуальные схемы процесса понимания столь различны, как если бы в качестве объекта познания каждый раз выступали разные феномены (В. К. Нишанов).

Процесс понимания характеризуется исследователями как целостный, недизъюнктивный (А. В. Брушлинский). Это представление

созвучно с тезисом о континуальности мышления и языковой семантики (В. В. Налимов), с рассмотрением смысла как непрерывного невербального конструкта (Р. И. Павленис).

Выделяется ряд этапов (фаз) процесса понимания. Началом процесса понимания исследователи считают возникновение у читающего вопросов, содержание которых направляет мыслительную активность, необходимую для достижения понимания. Движущей силой процесса понимания является выдвижение гипотезы или гипотез (Л. М. Веккер). Не случайно в психологии мышления и понимания широко обсуждается проблема прогнозирования (А. В. Брушлинский).

Д. Б. Богоявленской была сделана попытка выявления механизма построения той или иной гипотезы и выделены этапы, предшествующие выдвижению гипотезы – создание испытуемыми образа проблемной ситуации, а на ее основе – модели проблемной ситуации. Созданная испытуемым модель выступает как механизм направленности мышления при решении задач.

В ряде случаев ситуация объективно позволяет выдвинуть несколько гипотез. В этом случае происходит их перебор и оценка вероятности каждого варианта.

Проверкой гипотез завершается последняя из основных фаз процесса понимания. Она характеризуется феноменом понимания, выражающемся в суждении по возникшему в начале процесса вопросу. Проблеме сличения гипотез с реальными результатами – верификации гипотез – уделяется серьезное внимание в исследованиях, посвященных эвристическим компонентам процесса мышления. Механизм сличения гипотез с реальными результатами принято считать в эвристике центральным механизмом регуляции мыслительной деятельности.

В процессе, направленном на понимание текста, исследователями были выделены этапы, аналогичные этапам мыслительного процесса (Г. Г. Граник, Л. А. Концевая, С. М. Бондаренко). Не случайно процесс понимания текста в современной науке часто рассматривается как решение мыслительной задачи, хотя, несомненно, сказанное выше относится не к любому тексту. Диалог «образцового» читателя с текстом начинается с возникновения у читающего вопросов к тексту. В качестве предполагаемого ответа на них читателем выдвигаются различные гипотезы. Иногда текст объективно предполагает возможность выдвижения нескольких гипотез на основании одного вопроса. В этом случае «образцовый» читатель осуществляет перебор этих гипотез. В предпочтении и выборе наиболее вероятной гипотезы, а также в иерархическом построении гипотез большую роль играет личный и, в частности, эмоциональный, опыт читателя: читатель переносит его на схо-

жие ситуации в тексте. Окончательный выбор гипотезы из всех остальных происходит при встрече в тексте с соответствующей информацией, являющейся подтверждением верности той или иной гипотезы. При этом «образцовый» читатель осуществляет операцию самоконтроля. Алгоритм применения всех этих операций задается самим текстом.

Ряд исследователей сходится в том, что понимание текста направлено на формирование некоторой «работающей» модели содержания или структуры, воссоздаваемой в сознании ситуации. Рассмотрение процесса понимания текста с помощью методики транспозиционного анализа (реконструкции взаимосвязей между заданными элементами текстового материала) показало, что у читающего возникает мыслимая или воображаемая модель содержания. В процессе чтения осуществляется соотнесение элементов содержания (смысловых блоков) с этой вероятностной моделью понимаемого текста (Д. Т. Сыдыкбекова). По мнению Г. Д. Чистяковой, понимание учебного текста направлено на формирование целостного представления об описываемой предметной действительности, или «индивидуального динамического концепта». Именно на этапе формирования индивидуального динамического концепта появляются различия в понимании текста. Отсутствие же целостного представления о содержании текста делает очевидным непонимание для самого субъекта.

Создание моделей в процессе восприятия какого-либо объекта, явления, целого мира считается универсальным свойством человеческого мозга, являющегося мощной моделирующей установкой, создающей свои модели с помощью клеточных структур, формирующихся в процессе учения и самоорганизации. Непрерывное построение, перестроение, уточнение и дополнение такого рода моделей и есть функция индивидуального сознания. На изначально заложенное в сознании человека стремление свести множественное к единому и «увидеть мир в его целостности» указывает и В. В. Налимов.

Проведенный нами анализ теоретического и экспериментального материала, посвященного изучению структуры процесса понимания и, в частности, процесса понимания текста, показал, что многие исследователи указывают на факты, свидетельствующие о действии установки, формирующейся в ходе чтения текста. Однако наличие этих фактов не приписывается действию установки. В частности, Г. Д. Чистякова экспериментально устанавливает, что уже при прочтении начала текста испытуемые определяют его тему. Если дальнейшее содержание не согласуется с выделенной темой, то оно искажается в пользу последней. При этом испытуемыми не замечаются несоответствия между объективно задаваемыми в тексте отношениями и

возникшими искажениями. Возникшие искажения, в свою очередь, приводят к неверному представлению об описываемой в тексте действительности. При повторном прочтении экспериментального текста сформировавшееся первоначально представление о содержании текста (если оно оказалось неверным) далеко не у всех испытуемых перестраивается. У некоторых оно оказывается устойчивым и создает барьер для восприятия той информации текста, которая не вписывается в соответствующее этому представлению понятие и не учитывается при дальнейшей переработке текста. При этом может возникнуть конфликтная ситуация, когда содержание текста воспринимается как противоречащее опыту испытуемого.

Проведенное нами экспериментальное исследование показало, что с самого начала чтения читающий стремится к опережающему созданию текстовой ситуации. Он создает в воображении свою «картину» читаемого. Картины читателей разнообразны как по содержанию, так и по степени развернутости, полноты, конкретности. Создаваемые читающими картины иногда никак не вытекают из содержания прочитанного, то есть «перекрывают» читаемые тексты. Нарисованная в воображении читателя картина позволяет сформироваться установке, которая управляет ожиданиями читающего в отношении поступающей в ходе дальнейшего чтения информации. Предположения читателя относительно будущего содержания текста ограничиваются рамками этих ожиданий. Установка вызывает также избирательное отношение читающего к поступающей текстовой информации: он может не заметить, пропустить сигнал текста, не «вписывающийся» в его установку, или по-своему, в русле своей установки интерпретировать его. Каждый сигнал текста, подтверждающий сформировавшуюся в ходе чтения установку, тем самым укрепляет ее.

Возникшая установка может быть как верной, так и неверной. Дальнейшая судьба неверных установок в процессе чтения различна. У одних читателей неверная установка под воздействием новой текстовой информации, противоречащей установке, меняется – становится более адекватной. Такую установку мы называем гибкой установкой. У других читателей установка при несоответствии ее текстовой информации «сопротивляется» тексту, не меняется. Сила сопротивления может быть такова, что приводит читателя к неприятию текста: он теряет к нему интерес. Такая неверная установка является негибкой. В этом случае понимание читаемого искажается и даже блокируется.

Таким образом, одним из условий, способствующих своевременной смене неверной установки читателя, является ее гибкость. Экспериментально было выявлено, что гибкая установка возникает в случае

выдвижения читателем всех вариантов прогнозов, которые позволяет совершить текст. Наличие нескольких вариантов делает возможным осуществление их подвижного перебора, благодаря действующему самоконтролю. Самоконтроль позволяет читателю при несоответствии текстовой информации с установкой легко расставаться с ошибочными единицами установки. При этом варианты, первоначально отброшенные читателем в результате перебора гипотез, очевидно, не исчезают и, в случае необходимости, легко актуализируются. В этом случае смена неверной установки происходит своевременно.

РАЗДЕЛ 5

Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики

НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГУЩИНА Э. В.

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

Образование взрослых как органическая составная часть непрерывного образования рассматривается Советом Европы и другими международными организациями как один из важнейших факторов устойчивого развития общества. Во многих экономически развитых странах осуществляется государственная политика образования взрослых.

Основные положения международной стратегии образования взрослых относятся и к нашей стране. Сформулированная Президентом Российской Федерации задача перехода к непрерывному, в течение всей жизни, образованию, продиктованная темпами развития современной экономики, науки, информационных технологий, выдвигает в число первоочередных задач проблему реорганизации и развития системы дополнительного профессионального образования (ДПО) [4].

Система ДПО играет существенную роль в государственной политике в области развития человеческих ресурсов с учетом реально складывающейся ситуации на рынке труда и обеспечивает образование, осуществляемое на базе начального, среднего или высшего профессионального образования в целях совершенствования профессиональных знаний специалистов в связи с развитием науки, техники и технологии. Основными видами ДПО являются повышение квалификации (ПК) и профессиональная переподготовка (ПП) специалистов, в том числе в области образования.

Понятие «переподготовка» достаточно широко используется в педагогической литературе и практике. В большой современной энциклопедии «Педагогика» (сост. Е. С. Рапацевич) переподготовка определяется в широком смысле как общий термин для обозначения различных видов обучения, обусловленных изменениями в характере и содержании профессиональных задач. Переподготовка может быть частичной, вызванной модернизацией трудового процесса, или полной, вызванной отмиранием имеющейся у работника профессии или резким сокращением спроса на нее.

Система профессиональной переподготовки как новое явление, представляющее самостоятельный вид дополнительного профессионального образования, начала формироваться в системе высшего и дополнительного профессионального образования с конца 1980-х – начала 1990-х гг.

В этом плане ПП развивалась не на голой почве, а на прочном фундаменте системы высшего и дополнительного профессионального образования.

Формирование системы ПП специалистов, в том числе и педагогов, являлось следствием системных изменений в обществе и образовании. Наиболее сложным и противоречивым был период 1990-х гг., однако, он уже позади.

К началу XX столетия в России наблюдается некоторая социальная стабилизация и экономический рост. Общество, к которому Россия продвигается – демократическое, с рыночной экономикой – уже не кажется столь пугающим, как раньше. Надо отметить еще одну черту, которая по праву стала характеризовать российское общество. Позитивным социально-экономическим развитием и открытостью был обусловлен информационный «бум» во всех сферах жизнедеятельности россиян.

Отмечается также ревальвация образования, которое опять выдвигается на центральное место в системе общественных ценностей. По данным опроса (2000 г.), проведенного российским независимым институтом социальных и национальных проблем, россияне, определяя, что стало самым большим достижением России (СССР) в XX в., поставили на первое место ликвидацию неграмотности, распространение массового среднего и высшего образования (независимо от рода занятий, возраста и материальной обеспеченности). Основным фактором развития России в XXI в. в массовом сознании людей предстает триада прогрессивной отечественной науки и техники – наведение порядка – улучшение системы образования и рост числа образованных людей [2].

Основные пути развития образования в начале XXI в. определены Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. (2001 г.).

В Концепции и научной педагогической литературе обозначены основные направления модернизации:

- обеспечение доступности качественного образования;
- обновление содержания образования, повышение его качества;
- формирование и реализация экономических механизмов развития системы образования;
- совершенствование нормативно-правовой базы, обеспечивающей реализацию основных прав и обязанностей субъектов образовательного процесса;
- совершенствование системы управления образованием.

В области общего образования активно реализуются такие важные проекты, как введение ЕГЭ, профильного обучения. В 2004 г. были приняты новые государственные стандарты общего образования.

Это изменения, которые требуют не только принятия определенных управленческих решений, но и серьезной педагогической работы, связанной с изменением способа обучения. Наряду с отработкой наиболее актуального содержания в условиях нарастающей информации возникла необходимость пересмотра подходов к «технологической» составляющей образовательного процесса. Во главу угла были поставлены новые результаты образования, или «новое качество».

Существенные изменения происходят и в профессиональном педагогическом образовании. В 2003 г. Россия подписала Болонскую декларацию, целью которой является создание к 2010 г. общеевропейской системы высшего образования. В связи с этим происходит разработка нового поколения стандартов высшего образования, ориентированных на многоуровневую систему высшего образования. Постоянно увеличивается число вузов-участников эксперимента по разработке системы «кредитов» (зачетных единиц) и модульно-рейтинговой системы организации учебного процесса. Решаются задачи выстраивания внутривузовских систем контроля качества в соответствии с общеевропейскими требованиями.

В целом, можно сказать, что перед педагогической практикой встало множество новых задач: осваивать новое содержание, по-новому учить, по-новому оценивать, по-новому общаться. Для современного педагогического сообщества является очевидным тот факт, что инновации стали закономерным явлением всей системы образования.

Для успешного развития отечественного образования с учетом вхождения России в мировое экономическое сообщество необходимо учитывать следующие основные тенденции:

- в условиях рыночной экономики человек выступает активным субъектом на рынке труда, свободно распоряжающимся своим главным капиталом – своей квалификацией;

- в силу чрезвычайной подвижности рыночной конъюнктуры, рыночной экономики каждому человеку приходится не только часто менять место работы, но и неоднократно менять профессию. Это требует смены психологического стереотипа, когда хорошим работником считается человек, десятилетиями проработавший на одном рабочем месте;

- если прежде основную роль играли природные ресурсы страны, то ныне на первый план выдвинулся уровень развития модели ресурсов – знание, творчество, мастерство, умение в широком смысле слова [5].

Для того чтобы современная система образования обеспечивала развитие общества, требуется постоянное повышение квалификации, обновления знаний педагогических кадров, освоения новых видов деятельности. В этой связи следует обратить внимание на то, что в Концепции как приоритеты государственной образовательной политики отмечаются обеспечение системы образования квалифицированными кадрами, их поддержки государством и обществом, в том числе оплачиваемое государством повышение квалификации или переподготовка в установленных государством объемах не реже, чем один раз в пять лет.

Основы современной нормативно-правовой базы ПП специалистов на федеральном уровне были определены в «Положении о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов» (1995 г.; новая редакция – 2000 г.). В Положении четко обозначена цель профессиональной переподготовки: получение специалистами с высшим или средним профессиональным образованием «дополнительных знаний, умений и навыков по отдельным образовательным программам, предусматривающим изучение отдельных дисциплин, разделов науки, техники и технологий, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности».

Образовательные программы ПП специалистов разрабатываются на основе государственных образовательных стандартов, лицензируются соответствующим образом и реализуются образовательным учреждением с учетом потребностей заказчика, а также государственных требований к содержанию дополнительных образовательных программ. Профессиональная переподготовка завершается выполнением квалификационной (дипломной) работы. Диплом государственного

образца о профессиональной переподготовке дает право на ведение нового вида профессиональной деятельности.

Можно сказать, что по педагогическим специальностям к концу 1990-х гг. сформировалась модель специалиста, в основе которой лежит Государственный образовательный стандарт.

К концу XX в. в системе ДПО было 97 образовательных учреждений ПК и ПП работников образования, обучение проводилось также на 41 факультете при вузах и 7 центрах подготовки, переподготовки и ПК. При вузах были созданы центры переподготовки уволенных военнослужащих на гражданские специальности.

Политика в сфере профессиональной переподготовки педагогов строится в соответствии с социально-экономическими и культурно-образовательными изменениями в обществе. Возникла необходимость деятельности структур и учреждений профессиональной переподготовки в двух режимах: стабильном режиме функционирования и режиме развития [4]. Стабильный режим обеспечивает функционирование и обновление реализуемых образовательных программ, а режим развития связан определением новых направлений профессиональной переподготовки, разработкой новых образовательных программ и активным педагогическим проектированием как важным компонентом профессиональной подготовки педагога к новому виду деятельности.

С одной стороны, структура профессиональной переподготовки является относительно стабильной, поскольку основывается на образовательных стандартах по избранному профилю, с другой стороны, она остается достаточно динамичной. Нельзя не учитывать специфическую особенность ПП, которая отмечалась еще на начальных этапах ее становления и не утратила своей актуальности до настоящего времени, – необходимость в оперативной переподготовке по новым специальностям нередко даже при отсутствии модели специалистов и их квалификационных характеристик [3].

С точки зрения дидактической ПП – это сложная система, имеющая четко выраженную специфику:

- ориентирована на оперативное приобретение обучающимися теоретических знаний и практических навыков по новому виду профессиональной деятельности;

- направлена на перестройку психологии взрослых людей с высшим образованием, профессиональным и жизненным опытом на овладение знаниями в течение всей жизни.

Следует отметить также ряд других подходов к ПП педагогов:

- создание и постоянное обновление модульных интергративных и междисциплинарных программ;

- разработка и обновление учебно-методического обеспечения образовательных программ;
- сочетание методологической составляющей содержания образования (основные законы, теории, принципы, способы исследований) и деятельностного компонента (основные виды и способы образовательной деятельности);
- использование андрагогических принципов в образовательном процессе;
- подготовка обучающихся к воспитательной деятельности, к работе с родителями и другими социальными партнерами;
- формирование практических умений и навыков анализа информации и самообразования;
- увеличение доли самообразования и самостоятельной работы;
- использование дистанционного и других форм обучения.

Таким образом, профессиональная переподготовка проводится по наиболее значимым и востребованным направлениям. Диапазон программ ПП постоянно расширяется в основном за счет социального заказа на переподготовку специалистов.

На сегодняшний день можно выделить ряд направлений ПП педагогических кадров, которые обусловлены практикой развития системы образования, в первую очередь школьного, как в историческом аспекте, так и на современном этапе.

Развитие содержания образования является выраженной тенденцией современного образования и обусловлено развитием науки и практики жизнедеятельности. Среди программ ПП, развивающих традиционное содержание школьного образования, можно назвать следующие: «Экология», «Естествознание», «Основы безопасности жизнедеятельности». «Мировая художественная культура», «Экономика».

Появление новых образовательных программ ПП происходило по-разному. Например, переподготовка педагогов по специальности «Экология», можно сказать, стояла у истоков формирования системы ПП. Экологические знания стали органично включаться сначала в курс биологии, а затем и в другие школьные предметы в конце 1980-х гг. В 1992 г. в центре экологического образования Санкт-Петербургского университета педагогического мастерства была начата переподготовка по новой образовательной программе «Учитель экологии» (338 час.) (автор С. В. Алексеев). В дальнейшем шло развитие ПП по экологии в соответствии с новыми нормативно-правовой базой, содержанием и образовательными технологиями.

Другая социально-образовательная ситуация способствовала становлению и развитию профессиональной переподготовки педаго-

гов по специальности «Безопасности жизнедеятельности». Предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» появился как обязательный компонент федерального Базисного учебного плана в ситуации, когда квалифицированные педагоги по этой специальности практически отсутствовали; не было в достаточной степени разработано содержание нового школьного предмета, а также отсутствовало его учебно-методическое обеспечение. Именно ПП по безопасности жизнедеятельности позволила подготовить кадры для преподавания ОБЖ на начальном этапе становления этого школьного предмета и продолжает играть существенную роль в обеспечении школ квалифицированными кадрами.

В настоящее время реализация такого рода образовательных программ зависит от конкретной ситуации обеспеченности педагогами данных специальностей в различных регионах.

Важной задачей является также обеспечение доступности качественного образования на каждой из ступеней. В связи с этим развиваются такие программы ПП педагогов, как «Иностранный язык в начальной школе», «Информатика в начальной школе» и т.п.

Дефицит учительских кадров по многим специальностям, обусловленный незначительным притоком в школу молодых специалистов из педагогических вузов, миграционными процессами и другими причинами, вызывает необходимость профессиональной переподготовки также по многим традиционным программам, таким как «Теория и методика обучения русской словесности (физической культуре, иностранному языку, музыке и др.)».

Переход системы образования в режим постоянных инновационных изменений привел к необходимости профессиональной подготовки специалистов, которые на разных уровнях были способны обеспечивать работу по развитию образовательных учреждений, научно-методической службы районов и др. Среди таких образовательных программ ПП можно назвать: «Методисты научно-методических центров и районных методических кабинетов», «Руководители экспериментальных площадок» и др.

Востребованными являются также программы ПП по специальностям, которые обеспечивают поддержку образовательного процесса: «Педагогика здоровья», «Педагог-психолог», «Практическая психология», «Социальный педагог», «Педагог-валеолог», «Педагог-социолог», «Педагог дополнительного образования» и др.

Информатизация как процесс, характерный для развития всего общества и образования, в настоящее время поддерживается также Приоритетным национальным проектом «Образование» и определяет

развитие образовательных программ ПП специалистов различных уровней: «Учитель информатики», «Методист в сфере применения информационных технологий», «Методист-организатор информатизации образования», «Информатик-менеджер (в сфере управления образованием) и др.

Совершенствование системы управления образованием, экономических механизмов, нормативно-правовой базы, обеспечение реализации основных прав и обязанностей субъектов образовательного процесса вызвали необходимость ПП руководящих кадров образовательных учреждений. Среди Образовательных программ ПП, обеспечивающих эти направления можно назвать: «Менеджмент в образовании», «Руководитель ОУ (школы, УДО, детского дома)», «Заместитель директора ОУ по основной деятельности» и др.

Разработаны и реализуются программы ПП педагогов, предусматривающие поэтапное обучение на основе концепции профильного образования (по различным профилям).

Необходимость реализации регионального компонента образования также обуславливает ПП педагогов. Так, в Санкт-Петербургских школах проводится ПП по программе «История и культура Санкт-Петербурга» для преподавания одноименного курса.

В целом, следует сказать, что современная практика образования предъявляет новые требования к учителю и другим педагогическим работникам:

- быть способным динамично осваивать инновации и перемены в содержании, формах и технологиях обучения;
- творчески решать проблемы организации деятельности и общения школьников;
- выработать и обновлять соответствующую концепцию педагогической деятельности;
- определять и пересматривать свое место в общественной и профессиональной жизни [1].

К системе ПП педагогов можно в полной мере отнести слова академика РАО В. Г. Кинелева, касающиеся всей системы непрерывного образования: «Специфика новой системы образования должна проявляться в ее способности не только вооружать знаниями обучающихся, но и формировать потребность в непрерывном самостоятельном овладении ими умениями и навыками самообразования, самостоятельный творческий подход к знаниям в течение всей активной жизни. Образование, в конечном счете, должно стать таким социальным институтом, который сможет предоставить человеку разнообразные наборы образовательных услуг, позволяющих непрерывно учиться».

Таким образом, система профессиональной переподготовки педагогических кадров является важнейшей составляющей системы непрерывного образования, призвана не только поддерживать происходящие с образовательной системой изменения, но также имеет опережающий характер, направленность на решение проблем образования и развития общества.

Литература

1. Алексашина, И. Ю. Образ современного учителя. Актуальные ресурсы современного образования и профессиональное развитие педагога [Текст] / И. Ю. Алексашина; под ред. С. В. Тарасова // Современная российская школа: тенденции, опыт, проекты. – СПб. : изд-во Ленинградского обл. инс-та развития образования, 2004.
2. Андреев, А. Л. Общество и образование: социокультурный профиль России [Текст] / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2002. – № 6.
3. Войтенко, А. А. Некоторые особенности педагогического процесса в условиях специального факультета переподготовки кадров по новым перспективным направлениям науки и техники [Текст] / А. А. Войтенко, С. С. Войтенко, А. Н. Жуковский // Активные методы обучения в системе непрерывного образования. – Л. : ЛТА, 1991.
4. Министерство образования Российской Федерации. Программа развития дополнительного профессионального образования в Российской Федерации на 2002–2005 гг. [Текст] // Профессиональное образование. – 2003. – № 4.
5. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития [Текст] / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000.
6. Савинова, Л. Ф. Проектирование модели обучения в системе переподготовки педагога [Текст] / Л. Ф. Савинова // Педагогика. – 2003. – № 9.

ПЕРЕПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА ПО ПРОГРАММЕ «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ» В ИРО РТ

КУРЕНЕВА Т. В.

г. Казань, Институт развития образования Республики Татарстан

В течение двух лет в рамках совместного инновационного образовательного проекта Института развития образования Республики Татарстан (ИРО РТ) и Казанского государственного университета (КГУ)

функционируют очно-заочные курсы переподготовки учителей, преподающих отдельные предметы естественнонаучного цикла и желающих получить дополнительную специализацию «учитель естествознания».

Курсы ориентированы на достижение следующих главных целей: овладение материалом и технологией педагогической деятельности по курсу «Естествознание», формирование системных интегрированных знаний, умений, способов действий, профессионально значимых личностных качеств, обеспечивающих готовность учителя к эффективной реализации профессиональной педагогической деятельности в данной области. Курсы включают две очных сессии и два межсессионных периода дистанционного обучения. Программа курсов состоит из четырех основных разделов:

1. Современная концепция естественнонаучного образования.
2. Освоение научного метода познания на уроках естествознания.
3. Современные образовательные технологии в преподавании курса естествознания.
4. Методика изучения отдельных разделов курса естествознания.

Целью первого раздела является формирование необходимого уровня знаний о современном состоянии естественнонаучного образования и перспективах его развития. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих образовательных задач:

- выяснение роли естественнонаучных знаний в жизни современного общества, в решении его экономических, экологических и социальных проблем;
- философское осмысление природы и ее целостности, взаимосвязи и развития;
- осознание смысла естественнонаучной образовательной деятельности;
- изучение важнейших нормативных документов, определяющих основные направления модернизации образования;
- освоение принципов построения курса естествознания с учетом структурных, организационных и содержательных изменений образовательного процесса на старшей ступени общеобразовательной школы.

Основная цель второго раздела – освоение видов и способов педагогической деятельности, направленных на развитие познавательных способностей учащихся – достигается в ходе решения следующих задач:

- расширение теоретических знаний о путях и способах познания;
- овладение наиболее общими методами научного познания;

- развитие индивидуальных способностей и навыков экспериментальной работы;

- освоение языка и стиля современной науки.

Целью третьего раздела является овладение современными педагогическими технологиями, обеспечивающими наибольшую эффективность образовательной деятельности учителя и ученика в рамках интегрированного курса «Естествознание». Для достижения данной цели решаются следующие задачи:

- расширение познаний о современных технологиях обучения;
- освоение методов проектирования, конструирования, организации педагогической деятельности в различных образовательных условиях и анализа ее результатов;

- развитие навыков разработки и проведения разных по форме занятий, выбора наиболее эффективных в конкретной ситуации методов и приемов;

- освоение различных способов управления и контроля образовательной деятельности.

Цель четвертого, наиболее объемного раздела – совершенствование методики преподавания интегрированного курса естествознания – достигается путем решения следующих задач:

- расширение и углубление знаний о существовании фундаментальных законов природы и наиболее общих свойствах природных объектов и систем;

- овладение эффективными способами освоения учебного материала, на основе системно-структурного подхода;

- освоение методических приемов усиления мотивации обучения с использованием гуманистического потенциала интегрированного курса естествознания.

Ведущими методами работы со слушателями являются активные методы обучения: дискуссии, беседы за «круглым столом», проблемные семинары, основанные на свободном и откровенном обмене мнениями. В ходе апробации отдельных тем курса установлено, что наиболее рациональным и эффективным путем является организация интегрированных занятий в смешанных группах, с опорой на знания учителей по «своему» предмету. Это дает возможность преподавателям биологии, химии, физики, географии проявить свою профессиональную компетентность и эрудицию, сообщить коллегам дополнительную информацию (фактическую, историческую, биографическую, библиографическую и др.) по рассматриваемым вопросам и в то же время критически оценить уровень своей подготовки, стимулировать стремление к дальнейшему профессиональному саморазвитию.

Важной компонентой курса являются самостоятельные творческие работы, которые выполняются слушателями в период между сессиями. Методическое руководство творческими работами осуществляется в дистанционном режиме, с использованием электронной почты. При выполнении творческих работ слушатели курсов на практике применяют знания и навыки, приобретенные ими на лекционных, семинарских и лабораторных занятиях в ходе очных сессий.

При выполнении первой творческой работы слушатели проводят комплексную оценку экологического состояния района РТ, своего города, городского района или населенного пункта (по выбору).

Экология является областью знания, требующей интегрированного подхода к явлениям окружающего мира, детального анализа и всестороннего учета как природных, так и антропогенных факторов. Именно этим обусловлен выбор данной темы творческой работы.

В ходе выполнения работы должны быть раскрыты (в доступном объеме) следующие вопросы: 1. Геолого-географическая характеристика региона (рельеф, почвы, водные ресурсы, полезные ископаемые, растительность, животный мир). 2. Метео-климатическая характеристика региона (температурный режим, атмосферное давление, уровень осадков, роза ветров). 3. Демографическая характеристика региона (население региона, его общая численность и состав). 4. Общая характеристика среды обитания (состояние почвы, качество воды, воздуха). 5. Основные источники загрязнения окружающей среды в рассматриваемом регионе (техногенные, химические, биологические). 6. Характеристика загрязнений и механизмы их воздействия на здоровье человека. 7. Наиболее распространенные заболевания, обусловленные снижением качества среды обитания. 8. Приборы и методы экологического контроля. 9. Анализ технологических процессов, ведущих к возникновению загрязнений. 10. Мероприятия по устранению или снижению уровня воздействий на окружающую среду. 11. Предложения по улучшению экологической обстановки в регионе.

Ориентация на рассмотрение экологических проблем конкретного региона способствует усилению мотивации слушателей курсов к качественному выполнению этой работы.

Целью первой творческой работы является не только пополнение багажа естественнонаучных знаний, развитие навыков поиска, анализа и представления естественнонаучной информации, но и воспитание чувства ответственности за судьбу родного края. Слушателям курсов рекомендуется привлекать учащихся к выполнению отдельных заданий по данной теме.

Тема второй творческой работы – самостоятельная разработка (по выбору слушателя) демонстрационного, фронтального эксперимента, лабораторной работы, исследовательского проекта, мультимедийной презентации межпредметного, интегрированного содержания.

Развитие исследовательских умений и навыков является одной из главных составляющих профессиональной подготовки учителя естествознания. Критерием оценки в данном случае может служить уровень самостоятельных разработок учителя. Предлагаемая творческая работа призвана активизировать деятельность слушателей курсов в данном направлении. При выполнении работы слушатели должны продемонстрировать знания в области теории и практики экспериментальных исследований, а также методики проведения учебных экспериментов различного типа, усвоенные ими в ходе изучения материала второго раздела курса. Привлечение к работе своих учеников позволит показать умение учителя организовать экспериментальную исследовательскую деятельность учащихся.

В содержании творческой работы должны быть обоснованы: выбор явления или процесса, являющегося основой разработки, с точки зрения интегрированного подхода; основная цель (наглядная иллюстрация, экспериментальная проверка или пример практического использования); форма представления (натурный объект или компьютерная симуляция). Необходимо составить руководство по выполнению лабораторной работы с соблюдением всех дидактических, методических требований, а также требований техники безопасности. К работе должна быть приложена фотография экспериментальной установки с подробным ее описанием или дискета (CD) с компьютерной программой.

Следующей ступенью является третья творческая работа: «Разработка учебного занятия или внеклассного мероприятия по предмету «Естествознание» с применением современных педагогических технологий». Данная творческая работа позволяет оценить уровень знаний и способствует развитию практических умений слушателей курсов в области педагогических технологий.

При выполнении работы слушатели должны продемонстрировать способность критической оценки той или иной педагогической технологии, понимание ее достоинств и недостатков, что позволит им сделать обоснованный выбор в конкретной ситуации, в частности, в ходе преподавания того или иного раздела интегрированной естественнонаучной дисциплины «Естествознание». Содержание творческой работы должно включать детальный план и конспект урока или внеклассного мероприятия с подробным описанием его методическо-

го и дидактического обеспечения, а также набор контролирующих материалов по выбранной теме.

Завершающим шагом является разработка естественнонаучного интегрированного курса для предпрофильной подготовки учащихся с учетом регионального компонента, что является темой четвертой самостоятельной творческой работы.

Одним из важнейших направлений модернизации российского образования является введение обязательного профильного обучения на старшей ступени общеобразовательной школы. Необходимым условием повышения его эффективности является качественная предпрофильная подготовка. С целью приобретения слушателями необходимого опыта разработки курсов по выбору, в перечень самостоятельных творческих работ включена данная тема.

Результатом заключительной творческой работы должна стать учебная программа элективного курса по образовательной области «Естествознание», оформленная в соответствии с действующими стандартами и правилами. При описании содержания курса по выбору, наряду с изложением учебного материала, должны быть указаны формы и методы работы, позволяющие наиболее эффективно решить образовательные задачи. Необходимо также привести требования к уровню достижений ученика, описать формы организации самостоятельной работы, организацию и проведение промежуточной и итоговой аттестации учащихся. Важным требованием является применение в естественнонаучном курсе современных информационных технологий, включение таких форм работы, которые предполагают активное использование компьютера не только для поиска информации в Интернете, но и для составления отчетов по лабораторным работам, математических расчетов, построения графиков, диаграмм, проведения модельных экспериментов.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГОУ ВПО «ИГХТУ»

ЛЕБЕДЕВА Н. Л., КОКИНА Н. Р.

г. Иваново, Ивановский государственный химико-технологический университет

Модернизация, развитие и эффективность работы системы дополнительного профессионального образования (ДПО) и ее связей с реальным сектором экономики является современным и мощным фак-

тором воспроизводства кадров. В период рыночных отношений именно система ДПО стабильно и адекватно реагирует на изменение спроса на образовательные услуги. Востребованность ДПО во всех отраслях экономики является отличительной чертой нашего времени.

Опыт работы Ивановского Государственного химико-технологического университета в этом направлении свидетельствует о том, что в условиях преодоления кризиса в экономике, работодатели – руководители химических предприятий все чаще начинают вкладывать средства в подготовку и переподготовку специалистов, руководителей среднего и высшего звена из числа работников предприятий, хорошо зарекомендовавших себя на производстве. Примером такого сотрудничества ИГХТУ с промышленными предприятиями является подготовка инженеров для ОАО «Биосинтез» г. Пенза, концерна «Моготекс» г. Могилев, ОАО «Химпром» г. Новочебоксарск и др.

С другой стороны, в последнее время четко прослеживается тенденция, когда работники предприятий химической промышленности, не имеющие соответствующей профессиональной подготовки, в порядке личной инициативы стремятся повысить свою квалификацию, так как судьба человека зачастую зависит от уровня и качества его образования, и только высокий профессионализм может дать человеку интересную работу и обеспеченную жизнь.

Специфика системы ДПО проявляется в том, что:

- обучение происходит в той области, в которой слушатель уже достиг определенного профессионального уровня;
- слушатель получает дополнительные знания, соответствующие квалификационным требованиям по месту работы;
- слушатель обладает определенным социальным статусом, а возраст значительно превышает традиционный студенческий;
- слушателя характеризует осознанное желание получить дополнительные профессиональные знания, навыки и умения.

В процессе реформирования системы дополнительного профессионального образования на первый план выходят вопросы, связанные с обеспечением его качества и эффективности, особенно качества технического профессионального образования. Причем оба эти параметра – качество и эффективность – можно рассматривать как основу сохранения единого образовательного пространства. Технологическая особенность оценки качества ДПО состоит в том, что в роли главного «оценщика» выступает предприятие-заказчик. С другой стороны, критерии качества образования в настоящее время определены Государственным образовательным стандартом (ГОС), формулирующим основные требования к знаниям и умениям выпускников соответствующим

щей ступени. Таким образом, необходимым условием при оценке качества и эффективности образовательного процесса является согласование качественных параметров ГОС с задачами и требованиями, поставленными предприятиями-заказчиками. Поэтому возможности осуществления ДПО предполагают определенную динамику обновления учебных планов, большое разнообразие профессиональных образовательных программ, высокую частоту обновления их содержания в соответствии с пожеланиями заказчика и быструю сменяемость методического и информационного сопровождения образовательного процесса, подвижного преподавательского состава. Так, например, при переподготовке инженеров-механиков на базе имеющегося у слушателей высшего образования для ОАО «Химпром» г. Новочебоксарск, были составлены отдельные учебные графики в соответствии с действующими рабочими программами по специальностям. Эти графики позволили адаптировать учебный процесс к задачам и требованиям, поставленным потребителями. Кроме того, так как базовая подготовка слушателей находилась на разном качественном уровне в зависимости от времени окончания вуза, возможности реализации программ самообразования, на первых занятиях проводился входной контроль знаний по соответствующим дисциплинам. Этот тест позволил выявить «группу риска» и «группу лидеров». В «группу риска» входили слушатели, выполнившие менее 30 % заданий. Выявление «группы риска» и «группы лидеров» позволило преподавателям в дальнейшем диверсифицировать учебно-методическую работу: акцентировать внимание на слабо подготовленных слушателях и обеспечить целевую индивидуальную подготовку всех слушателей в полном объеме, создавая таким образом индивидуальную образовательную траекторию для каждого.

Формы и методы контроля качества образования могут быть разнообразны: это и выполнение коротких тестовых заданий на лекциях или практических занятиях, оценка качества выполнения домашних заданий и контрольных работ, сдача коллоквиумов, зачетов и экзаменов, предусмотренных учебными графиками, защита курсовых и дипломных проектов и др. Результаты текущего и итогового контроля знаний по дисциплине служат исходным материалом для:

- оценки степени освоения слушателями различных разделов читаемого курса;
- выявления тем и разделов, вызывающих наибольшие трудности у слушателей;
- оптимизации периодичности текущего контроля и его форм;
- мотивации более глубокого изучения данной дисциплины.

Таким образом, качество и эффективность образования определяются совокупностью всех его значимых характеристик: условиями реализации профессиональных образовательных программ, научно-педагогическим потенциалом кадров, оснащением современным оборудованием учебных лабораторий, использованием современных компьютерных технологий и информационным сопровождением учебного процесса. Очень весом вклад двух последних составляющих, однако необходимо отметить, что компьютеризация образовательных технологий – это не самоцель, а инструмент достижения цели. Именно поэтому в последние годы особое внимание было уделено обеспечению университета средствами вычислительной техники. Практически полностью был обновлен парк персональных компьютеров, созданы новые компьютерные классы, новые локальные компьютерные сети кафедр. Кроме того, на качество подготовки специалистов и качество образования влияет высокая мотивация получения ДПО. «Осознанная необходимость» обучения проявляется у таких слушателей в ответственном отношении к академическим занятиям, к выполнению контрольных и тестовых заданий, к самостоятельной работе, которая особенно значима, а также в подготовке и выполнении курсовых и выпускных работ. Подтверждением последнего является подготовка и переподготовка специалистов для ОАО «Химпром» г. Новочебоксарск и ОАО «Боровичского комбината огнеупоров» по специальностям «Машины и аппараты химических производств» и «Химическая технология тугоплавких неметаллических и силикатных материалов» соответственно; для ОАО «Биосинтез» г. Пенза по специальности «Химическая технология органических веществ» и др. Работники этих и многих других предприятий химической промышленности получили образование или прошли профессиональную переподготовку в ИГХТУ в 2002–2007 гг. Их выпускные работы были выполнены и защищены по актуальным темам, согласованным с решениями научно-технических советов соответствующих предприятий. Анкетирование, проведенное среди таких выпускников ИГХТУ, свидетельствует об активном использовании полученных знаний, навыков и умений, что подтверждается карьерным ростом примерно 70 % из них.

СПЕЦИФИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗНАНИЯ В СТРУКТУРЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

ОРЛОВА Н. В.

г. Нижний Новгород, Нижегородский институт развития образования

В отечественной педагогике понятийный статус образовательного знания только складывается. В содержательном смысле образовательное знание представляет собой совокупность методологических и философских принципов, педагогического опыта творческой деятельности, связанного со становлением «человека образующегося» и обнаруживает себя при разработке инновационных проектов и образовательных программ.

Тематика образовательного знания очень разнообразна. В условиях современного постиндустриального информационного общества наиболее ценным результатом образования следует признавать не «многознание» как определенную совокупность сведений и правил поведения из различных образовательных областей, усвоенных человеком за конкретные периоды пребывания в том или ином образовательном учреждении, а приобретение им особого «качества ума». Под последним следует понимать способность человека осуществлять различной сложности умственные действия, творчески оперируя имеющимися знаниями, а также умение мыслить, добывая логическим путем новые знания.

Осознание педагогом проблем собственной деятельности, содержательных пробелов в собственном педагогическом знании может побудить его к осмысленной работе с теоретическими конструктами педагогики и преподаваемого предмета. Достижение педагогом степени технологического профессионализма предполагает дальнейший поиск смысла образовательной действительности, рациональную реконструкцию предметного знания, теоретическое осмысление образовательной практики, – это является возможностью дальнейшего профессионального роста, наращивания профессиональной компетентности [2]. На уровне профессиональной педагогической деятельности именно образовательное знание обеспечивает эти процессы.

Анализ трактовок образовательного знания позволил выделить три его контекста: философский контекст определяет такие существенные его характеристики как «знание незнания», «бытийное отношение», «знание опытности», «знание, подходящее к конкретной задаче и требованию момента»; психологический контекст – «рациональное

и внерациональное знание», «интегрированное знание»; педагогический контекст определения образовательного знания смещает акцент на «собственный образ мира», на когнитивное основание субъектности личности, на образ собственной субъективной реальности и результат образовательного познания.

Интересна трактовка образовательного знания как содержания образования в феноменологическом дискурсе, что позволяет соединить человекообразующие и социально-конструирующие аспекты содержания образования [4].

В определении структуры образовательного знания методологическим основанием может выступать концепция знания, предложенная Г. П. Щедровицким. Согласно данной концепции, модель знания имеет определенную смысловую структуру и состоит из нескольких компонентов: знание о продукте деятельности, которое образует основное ядро знаний, необходимых для построения деятельности; знание о материале или объектах, из которых должен быть получен необходимый продукт; группа знаний, фиксирующих средства деятельности и действия по их применению; знания о той последовательности действий или операций, которые надо совершить, чтобы из заданного или выбранного материала получить необходимый продукт [3].

Образовательное знание, рассматриваемое в концепции деятельностного содержания образования, является когнитивным основанием развития субъектности педагога. Оно позволяет организовать процесс постановки целей и способствует выбору адекватных средств и способов реализации общей рефлексивной способности педагога как субъекта деятельности совершенствовать профессию и создавать условия для развития учеников, при этом изменяясь в профессиогенезе. Поскольку этот тип знания включает в себя некоторое личностное усилие, совершаемое мысленно и оформляемое с помощью мыслительных средств (позицию), оно является позиционным.

Концепция проектирования деятельностного содержания профессионального развития педагога предполагает не столько изменение структуры знаниево-предметного содержания, сколько перераспределение приоритетов среди его компонентов и способов проектирования целостного содержания как фактора профессионального развития. Деятельностное содержание профессионального развития педагога характеризуется как система задачных форм организации процесса профессионального развития, связанная с раскрытием педагогом своей собственной субъективности в профессиогенезе и разработкой комплекса условий для выращивания способности к развитию и саморазвитию у своих учеников [1].

Образовательное знание как существенный фактор развития педагога в профессиогенезе выступает в качестве одного из ведущих инструментов запуска, поддержки и модификации самих процессов развития. Структура образовательного знания должна быть адекватна системе взаимосвязанных деятельностей: научно-исследовательской, проектной и образовательной. В эту структуру должны войти: научное знание о процессах создания нового в педагогической науке и практике; инструментально-технологическое (проектное) знание, о том, как на основе научного знания в заданных условиях необходимо действовать, чтобы получилось то, что может или должно быть (инновационный проект); личное знание (опыт), о том, что и как должны делать субъекты профессиональной педагогической деятельности, чтобы инновационный проект воплотился на практике [5]. Данные аспекты знания не сводимы друг другу, имеют свою специфику, хотя и принадлежат одной реальности – инновационной деятельности, в контексте которой только и может осуществляться профессиональное развитие педагога.

Образовательное знание в структуре содержания дополнительного профессионального образования может быть определено как знание развивающее и развивающееся, знание методологическое, технологическое и инструментальное.

Обновление содержания постдипломного образования педагога в соответствии с новыми требованиями инновационного развития через рассмотрение образовательного знания как компонента деятельностного содержания профессионального развития педагога разрабатывается в рамках проектного эксперимента «Проектирование инновационных моделей школы как самообучающейся организации», осуществляемого кафедрой педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования [1]. В образовательном процессе системы постдипломного образования изменяется и место, и функциональное назначение знаний – из основной цели образования они становятся средством становления педагога: специалиста – профессионала – эксперта. Образовательная программа профессионального развития педагога должна включать в себя инвариантную часть, содержащую внешне заданные социокультурные нормы, и вариативную, создаваемую каждым педагогом в ходе обучения. За основу ее проектирования берется соотнесение содержательных и технологических компонентов (факторов деятельности), процессуальных компонентов (обстоятельства деятельности) и личностных характеристик участников образовательного процесса (продуктов деятельности). Модельное представление образовательного знания в контексте деятельностного содержания

профессионального развития педагога содержит организационно-деятельностная матрица дополнительной профессиональной образовательной программы «Педагогическая инноватика в современном образовании» (таблица 1).

Проект исследования феномена образовательного знания как приоритетного элемента в структуре профессионализма современного учителя, который мы предлагаем, пытается объединить нашу способность к структурированию своего разнообразного опыта со способностью к ответственному действию и тем самым создать предпосылки к развитию новых педагогических компетенций в системе постдипломного образования педагога.

Таблица 1

Организационно-деятельностная матрица программы

Элементы содержания образования	Технология обучения (содержательная и технологическая типология)		
	Теоретические компоненты	Оперативные компоненты	Коммуникативные компоненты
Ценности, смыслы	Методологическая культура	Управленческая культура	Коммуникативная культура
Знание	Теоретические основы инноваций в образовании	Виды инновационной деятельности в современном образовании	Концепции соорганизации субъектов инноваций в образовании
Способ деятельности	Образовательная программа	Проектная программа	Управленческая программа

Литература

1. Игнатьева, Г. А. Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования [Текст] / Г. А. Игнатьева. – Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2005.
2. Имакаев, В. Р. Педагогическое знание [Текст] / В. Р. Имакаев // Философские науки. – 2005. – № 3.
3. Мицкевич, Н. А. Методологические особенности проектирования профессионального знания [Текст] : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Н. А. Мицкевич. – Кемерово, 2000.
4. Санникова, О. В. Содержание образования как образовательное знание: феноменологический аспект [Электронный ресурс] / О. В. Санникова // [http:// www.education.recom.ru](http://www.education.recom.ru).
5. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования. [Текст] / В. И. Слободчиков. – Биробиджан : изд-во БГПИ, 2005.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

ТОМЧУК С. А.

г. Ярославль, Ярославский институт развития образования

В современных условиях развития общества обеспечение качества образования приобретает все большее значение, в связи с этим возрастают требования к профессионализму преподавателя. Среди ведущих качеств труда преподавателя на первый план выступает профессиональное мышление, так как такие качества, как способность использовать педагогические идеи в конкретных ситуациях деятельности, «видеть» в конкретном явлении его общую педагогическую суть, творчески подходить к решению нестандартных ситуаций, существенно влияют на эффективность учебного процесса (М. М. Кашапов, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, Б. С. Сухобская). Профессиональное мышление учителя музыки общеобразовательной школы представляет собой синтез музыкального и педагогического видов: сущность педагогического мышления заключается в проектировании, организации и осуществлении музыкально-образовательного процесса, в воздействии на личность ученика; сущность музыкального мышления заключается в создании ситуации эстетического общения и эмоционально-личностного контакта с музыкой, в процессе которого постигается высший смысл духовных, общечеловеческих ценностей.

На основе системного подхода нами была разработана структура музыкального мышления, позволяющая решить проблему целостности и диагностики музыкального мышления. В разработанной нами структуре музыкального мышления выделены следующие уровни:

– эмоционально-чувственный уровень (ЭЧ) направлен на характеристику эмоциональных состояний, настроений, душевных переживаний, ассоциативных видений и т.д. – всего того, что составляет эмоциональный пласт познаваемого музыкального образа, и того, что ощущает слушатель, непосредственно воспринимающий музыкальное произведение (используемые мыслительные операции – сравнение эмоционально-чувственных ассоциаций);

– рационально-логический уровень (РЛ) направлен на анализ акустических параметров звучащей материи, на определение структурной организации элементов звуковой материи и динамики развития музыкального образа (используемые мыслительные операции –

синтез через анализ, классификация);

– духовно-ценностный уровень (ДЦ) направлен на выявление нравственной идеи и духовно-ценностного смысла, закодированного в музыкальном образе (используемые мыслительные операции – обобщение в идее, абстрагирование в духовно-ценностном смысле).

Преимущества представленной структуры состоят в том, что в ней представлены в иерархии все структурно-функциональные уровни, позволяющие получить дифференцированную информацию о музыкальном образе, но в то же время образующие единое целое; отражена специфика музыкального мышления, которая определяется единством эмоционально-чувственных и интеллектуальных компонентов деятельности человека, интонационной природой музыкального языка; показано поэтапное раскрытие музыкального образа, направленное от выявления эмоционально-чувственных ассоциаций через аналитико-синтетические операции к мыслительному обобщению и познанию духовно-ценностного смысла произведения.

Для выявления уровня развития музыкального мышления было проведено экспериментальное исследование на базе Ярославского института развития образования со слушателями курсов повышения квалификации в период с 2001 по 2007 гг. В экспериментальном исследовании приняли участие 108 учителей музыки общеобразовательных школ, из них 63 учителя имеют специальное образование, 45 учителей не имеют специального образования.

Выявленные в процессе эмпирического исследования музыкального мышления учителей общеобразовательных школ проблемы, такие как дисбаланс между уровнями музыкального мышления и недостаточное развитие целостного музыкального мышления, привели к необходимости проведения эксперимента, направленного на формирование целостного профессионального мышления учителей музыки в процессе повышения квалификации.

В основу программы были положены теоретические подходы в области непрерывного, опережающего и личностно ориентированного образования взрослых (А. А. Вербицкий, С. И. Змеев, Н. В. Ключева, Л. Н. Кулюткин, В. Д. Еремеева, А. И. Канатов и др.). Программа построена на основе следующих принципов: опора на активную позицию субъекта обучения; системность обучения, предусматривающая соблюдение целей, содержания, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения; использование методов интерактивного обучения, основанных на совместной деятельности учителя – обучаемых и проблемности содержания обучения; комплексное формирование сбалансированного музыкального мышления педагогов с учетом

их профессионально-личностных особенностей.

Программа по формированию целостного профессионального мышления учителей строится комплексно и включает в себя следующие компоненты:

- мотивационный – выявление приоритетных компетентностей учителя музыки, актуальных для современного этапа развития образования; определение значения музыкального и педагогического мышления как составляющей части профессионального мышления в ряду приоритетных компетентностей учителя музыки; формирование установок на развитие целостного профессионального мышления за счет активизации мотивации учителей;

- диагностический – выявление сформированности музыкального и педагогического мышления учителей на основе комплекса методик, направленных на исследование различных структурно-функциональных уровней;

- содержательно-информационный – освоение знаний о музыкальном мышлении как части художественно-образного мышления; о структуре музыкального мышления, о психолого-педагогических особенностях разных видов мышления и основных операций мыслительной деятельности, о приемах развития музыкального мышления;

- технологический – знакомство с передовым педагогическим опытом, просмотр и анализ видеоуроков, освоение современных методов образования, направленных на формирование музыкального мышления: метода проблемно-содержательного анализа музыкальных произведений; метода духовно-нравственного постижения музыкальных произведений;

- развивающий – развитие эмоционально-чувственного, рационально-логического и духовно-ценностного уровней музыкального мышления на основе использования активных методов обучения;

- оценочно-рефлексивный – презентация творческих работ слушателей КПК, индивидуальные и коллективные разработки, публичные выступления учителей в процессе курсовой подготовки, различные виды рефлексии.

Обучение по программе было организовано на основе активных методов обучения, основанных на проблемно-контекстном моделировании содержания обучения, межличностном взаимодействии и диалогическом общении участников образовательного процесса, таких как: метод номинальных групп, групповой анализ видеоуроков, организационно-деятельностная игра на основе имитационного моделирования, синектика. Специфика программы для разных групп обучаемых заключалась в том, что в программе для учителей-

специалистов основной акцент был сделан на актуализацию интуитивных и чувственно-эмоциональных компонентов музыкального мышления; для учителей-неспециалистов основной акцент был сделан на формирование целостного музыкального и педагогического мышления, введен дополнительный блок по формированию музыкальных аналитико-синтетических умений.

Статистическая оценка значимости произошедших изменений, осуществленная с помощью непараметрического критерия Вилкоксона, показывает, что уровень значимости изменения сформированности музыкального и педагогического мышления учителей общеобразовательных школ после программы статистически значимо выше и составляет $p < 0,01$. Основываясь на полученных результатах, можно сделать вывод, что разработанная и апробированная программа, направленная на формирование целостного профессионального мышления учителей общеобразовательных школ, достаточно эффективна.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА КАК КОМПОНЕНТА АНДРАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

ФИЛАТОВА Л. Б.

г. Норильск, Норильский межотраслевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки

В свете модернизации системы дополнительного профессионального образования с точки зрения эволюционных подходов, особую актуальность приобретают факторы профессиональной успешности педагогов-слушателей института повышения квалификации.

Именно эта нацеленность на профессиональный успех, результативность, в том числе и качественные изменения научно-методического характера предусматривается учебными программами, достигается в процессе изучения специальных гуманитарных курсов, общепрофессиональных и предметных блоков и модулей.

Не менее актуальным, на наш взгляд, является возрождение лучших традиций русского национального поведенческого стереотипа в сложных социально-экономических условиях сегодняшней России. Это трудный процесс, в котором должна быть доля духовного труда каждого работающего с взрослым контингентом обучающихся.

Становление педагога-профессионала требует не только принятия определенных этических норм, но и следование им в повседнев-

ной жизни, а также непрерывное развитие определенных личностных (индивидуально-психологических) качеств, таких, например, как гуманистическая направленность, эмпатия, альтруистическая доминанта педагогической деятельности.

Большую роль в данном процессе играет использование эффективных личностно-ориентированных технологий повышения квалификации взрослых, а также сформированность у слушателей устойчивой установки на профессионально-личностное саморазвитие, непрерывное духовно-нравственное самовоспитание.

Вопрос установки наших слушателей-педагогов на профессиональное саморазвитие приобретает особую значимость уже в силу того, что на преподавателя, работающего с взрослыми, возлагается особая миссия – миссия особого рода пассионария, фасилитатора, аниматора, выполнить которую он может только путем формирования особых качеств собственной личности. В идеале – личности, достойной подражания, способной принимать решения, брать на себя ответственность и при этом считать себя призванной учить этому других.

Чтобы быть готовым к выполнению данной миссии, преподаватель сферы дополнительного профессионального образования сам, в первую очередь, должен быть личностно зрелым человеком, особое состояние сознания которого находит свое выражение в объективной подготовленности (наличие дипломов, удостоверений, свидетельств и сертификатов различного уровня, подтверждающих тенденции непрерывного образования) и субъективной готовности к решению стоящих перед ним сложнейших социальных задач, что, на наш взгляд, является основой подлинного профессионализма.

Общеизвестно, что личностная зрелость проявляется в умении соединять, соотносить индивидуальные особенности, статусные и возрастные возможности, собственные притязания с требованиями общества и окружающих.

Личностная зрелость, естественно, предполагает зрелость социальную. Для социально зрелой личности особенно характерна развитая способность адаптации в самых разных ситуациях, формах и типах общения. Эта способность должна основываться на достаточно устойчивом и адекватном знании себя, что позволяет постоянно соотносить свои реальные возможности с требованиями конкретной ситуации, свое поведение с ожиданиями других людей, что предполагает определенную жизненную стойкость и личное мужество.

Чем менее нравственна, духовно обеднена, а порой и откровенно агрессивна окружающая жизнь, тем больше жизненной стойкости и личного мужества требуется от специалиста, работающего с взрослой

аудиторией, для которой, к сожалению, негативизм более привычен, чем позитивное мышление.

Профессиональное самовоспитание – это наиболее активный вид профессионального самодвижения, в процессе которого самообучающийся формирует у себя качества, необходимые ему в работе.

Работа слушателей-педагогов над собой становится постоянной и эффективной, обеспечивает становление зрелой личности, формирует особое состояние сознания, когда человек постепенно вырабатывает принципы мудрого отношения к жизни, к числу которых можно отнести, например, следующие:

- умение отличать в жизни главное от второстепенного;
- внутреннее спокойствие;
- эмоциональная зрелость и устойчивость;
- знание меры воздействия на события, умение браться только за выполнение посильных задач, реализм;
- толерантность, способность присоединиться к иной, разделяемой с другими реальности, вариабельность поведения;
- знание особенностей своей репрезентативной системы, постоянное сознательное экспериментирование в целях ее усовершенствования;
- стремление выйти за грань обычных представлений в решении проблемных задач;
- желание извлекать положительный опыт из происшедших событий;
- любознательность, наблюдательность, интерес к жизни других людей, стремление понять их;
- своевременность реагирования как способность расслышать требования, содержащиеся в каждой отдельной ситуации, и сделать выбор;
- дальновидность;
- чувство юмора.

Однако потребность в профессиональном самовоспитании отчетливо осознается обучающимися, когда создаются благоприятные условия для осознания тех или иных качеств личности как причин достижений или неудач, поэтому организация профессионального самовоспитания – длительный процесс. Он неотделим от освоения будущей деятельности, профессионального обучения и профессионального развития. Потребность в нем остро переживается личностью только тогда, когда человек активен и относительно самостоятелен в освоении своей настоящей или будущей профессиональной деятельности, в непрерывном повышении собственной квалификации.

Известно, что учебная, общественная, трудовая деятельность в

рамках процесса профессионального образования должна быть организована так, чтобы обучающийся осознавал его социальную значимость, уровень требований, которые к нему предъявляет профессиональная среда, профессиональное окружение, профессиональное сообщество в целом; осознавал свои возможности и недостатки, поэтому только в этих условиях человек начинает сознавать необходимость непрерывной работы над собой.

Теория профессионального самовоспитания, таким образом, возникает в результате интеграции понимания труда как ценности; отношения к профессии педагога как к особому виду духовной культуры и духовно-практической деятельности. Достаточно интересным нам представляется взгляд на овладение теорией профессионального становления как единства социального заказа и самоопределения личности; понимания самоопределения как проектирования жизни, выработки жизненной стратегии личности на основе ценностно-смыслового самоопределения в профессиональной сфере; реализации творческого подхода к проблемам самоформирования и самопроектирования.

Удовлетворению потребности в самообразовании служат разные его способы: обращение к литературным источникам (книгам, периодическим изданиям), самостоятельное знакомство с работой коллег, подготовка отчетных (зачетных) работ, разработка собственных проектов, маршрутов и моделей самодвижения в системе профессионального обучения или повышения квалификации, что выглядит вполне традиционно.

С годами, с опытом потребности и возможности самообразования расширяются – вслед за увеличением объема и усложнением характера профессиональной деятельности возникает необходимость в серьезном теоретическом и методическом обосновании своих поисков, в современных обществоведческих и человековедческих знаниях. За ними не успевает ни один вузовский учебник, а время не терпит: на вопросы жизни нужно отвечать незамедлительно и серьезно. И таких вопросов – множество, а вариантов ответов нужно еще больше. Среди вопросов, например, следующие: о гуманизме как главной критерии и гуманизации как главной тенденции общественного прогресса, о драматизме перехода к цивилизованному рынку и обострении проблемы социальной защищенности людей, о государственно-общественной системе социального воспитания и тенденциях ее развития и т.д.

Эти общие знания дают широкое представление о том важнейшем деле, в котором участвуют слушатели института повышения квалификации: и руководитель, и педагог, и социальный работник, и деятель культуры.

Став привычкой, профессиональное саморазвитие становится неотъемлемой частью стиля жизнедеятельности специалиста, поэтому существенно снижается вероятность педагогических ошибок, неверных управленческих решений, а значит, напрасных затрат сил и энергии, своего и чужого времени.

Профессионализация, в нашем понимании, предполагает не только приобретение высокой профессиональной компетентности, сформированной в процессе обучения и самообразования в систему научно-практических знаний и умений, влияющих на качество решения профессиональных задач, но и наличие определенных личностных качеств, необходимых в непосредственном общении с окружающими людьми.

Опыт общения преподавателей института повышения квалификации с педагогами и представителями различных профессий социально-культурной направленности в течение ряда лет свидетельствует, что наибольшей успешности добиваются те из них, кто изначально были настроены на непрерывность профессионального образования, в том числе и на карьерный рост, и личностное самосовершенствование.

С окончанием одного специального курса, содержательного модуля или проблемного семинара мы видим уже знакомых слушателей, многие из которых начали собственные научные исследования и собрали материал для диссертационных работ, стали нашими коллегами – преподавателями вузов – как правило, это духовные и высоко-нравственные люди. В этом смысле повышение их научного, профессионального и общественного статуса является еще одним подтверждением эффективности установки на непрерывное профессиональное и духовно-нравственное саморазвитие как основы андрагогической модели образования взрослых, реализации акмеологических и андрагогических подходов в организации системного и непрерывного повышения квалификации педагогических кадров.

ВОСПРИЯТИЕ ПРЕСТИЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ ГРУППАМИ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

ЧМИР Р. А.

г. Мичуринск, Мичуринский государственный
педагогический институт

Изменения, происходящие в нашей стране в течение последних десятилетий, привели к ряду реформ, которые вызвали резкую смену ценностных ориентаций в обществе и ломку стереотипов, касающихся

важности, престижности профессий на рынке труда.

Социальные преобразования конца 80-х, начала 90-х гг. XX века, следствием которых явилось обострение противоречий в социальной структуре, не могли не коснуться системы образования, отношение к которой существенно изменилось.

Исследованием престижности профессий на протяжении XX и начала XXI веков занимались ученые различных стран (П. Сорокин, М. Вебер, Р. Вромс, Г. Шмоллер, О. Степанов, В. Комлева и др.). Их анализ необходим для исследования морали общества, его ориентиров, ценностей, выявления динамики его развития. Именно престиж позволяет оценить такие сложные для прямого наблюдения изменения системы ценности общества в зависимости от экономических и политических реформ, перспектив его развития.

Изучение восприятия престижности педагогической профессии в учительской среде и сравнение полученных данных с результатами анкетирования представителей экономических, технических и гуманитарных профессий позволит выявить восприятие престижа деятельности учителей среди различных профессиональных групп на современном этапе развития общества.

В современном рассмотрении этого феномена интересен акмеологический подход при изучении престижа: стремление к престижу есть движение от «Я реального» к «Я идеальному», как стремление самореализоваться в ходе профессиональной деятельности. При деятельном подходе в изучении престижа лежат оценки социальной эффективности деятельности, которые оценивают все члены общества.

В Большом экономическом словаре (1994 г.) под престижем понимается «влияние, авторитет, значимость, приписываемая в общественном сознании различным сторонам деятельности людей». В словаре психолога-практика под престижем понимается «мера признания обществом заслуг индивида; результат соотнесения социально значимых характеристик субъекта со шкалой ценностей, сложившихся в данном обществе» [1].

В психологическом словаре престиж понимается как результат соотнесения социально-значимых характеристик субъекта со шкалой ценностей, сложившихся в данном обществе [2].

В настоящее время под понятием «престиж» определяют социокультурный феномен, возникающий в общественном сознании и проявляющийся в поведении и результате оценивания актуальности, значимости и соответствия различных видов деятельности господствующими ценностями, социокультурным эталонам [3].

Изменение престижных оценок зависит от состояния общества,

его культуры, политики, экономики, и в зависимости от происходящих в нем перемен, может быть эволюционным или революционным. Человеческие потребности и интересы в связи с этим также влияют на структуру престижа, которые изменяются вместе с ним. Отдельные элементы структуры престижа могут утрачиваться, дополняться, приобретать новое назначение. Престиж является «функцией» ценностей, и при трансформации ценностной системы престиж (его критерии, основания) обязательно будут изменяться. С другой стороны, изменение престижных оценок является показателем динамики системы ценностей [4]. Среди структурообразующих компонентов «престижа» выделяются следующие составляющие: карьера, уважение, статус, авторитет [3; 4].

Одним из родоначальников изучения престижа профессии является Р. Вромс, который рассматривал дифференциацию общества в зависимости от классового и профессионального ранга. Одно из самых первых исследований иерархии престижа профессии было проведено Г. Каунасом в 1925 г. и М. Смитом в 1945 г. Студентам и школьникам был предложен список профессий с просьбой выстроить их в убывающем порядке по степени почтения к ним. В результате первые три места заняли член Верховного суда, посол и министр, а последние три – мусорщик, неквалифицированный рабочий и профессиональная проститутка [5]. В советский период истории над феноменом престижа у нас в стране в середине 70-х гг. проводилась работа под руководством профессора В. Н. Шубкина. В результате проведенных исследований к наиболее престижным профессиям были отнесены физики, летчики и радиотехники, последние места достались бухгалтерам, работникам коммунальных предприятий и делопроизводителям [6]. Понятие «престижа» применительно к профессиональной деятельности изучалось в нашей стране такими авторами, как В. Ф. Черноволенко, В. Д. Оссовский, А. З. Рубинов, В. Д. Комаров, В. И. Паниотто, Е. А. Климов и др.

В результате обобщения проблемы престижа в различных социально-психологических направлениях можно выделить две основные точки:

1. Престиж является интегральной оценкой, синтезирующей все ценности, приписываемые тому или объекту;

2. Престиж – это особый способ морального вознаграждения в форме признания, важности, доверия, придающий объекту или субъекту определенный статус, авторитет.

В проводимых нами исследованиях представителям различных специальностей предлагалось оценить по пятибалльной системе список различных профессии из 50 наименований. По полученным результатам нами была выстроена «лестница престижа», позволяющая

оценить привлекательность тех или иных специальностей.

Независимо от профессиональной группы анкетированных вершину «лестницы престижа» заняли следующие профессии: политик, судья, банкир, бизнесмен, программист. Также в первой десятке были отмечены бухгалтеры, юристы, дизайнеры. Объяснение своего выбора исследуемые связывали с тем, что данные профессии на сегодняшний день имеют достаточно высокий стабильный доход, востребованы на рынке труда, социально мобильны. Можно предположить что не последнюю роль в этом сыграли средства массовой информации которые усиленно пропагандируют эти профессии и в многочисленных фильмах и передачах, нередко преувеличивая их влияние на жизнь общества (престиж с французского *prestige* – иллюзия, очарование, обаяние). Самый низ «лестницы» престижа в нашем исследовании занимают профессии библиотекаря, уборщицы, дворника. В этом нет ничего удивительного. Отсутствие квалификации, низкая оплата труда, невозможность влиять на общественные процессы приводят эти профессии в разряд непрестижных и, как следствие, невостребованных.

Середину «лестницы престижа» заняли профессии официанта, секретаря, водителя, железнодорожника, строителя, врача. Отмечено, что данные профессии, хотя и не играют важную роль в жизни общества и не влияют на процессы, в нем происходящие, однако достойно оплачиваются согласно их квалификации. Эти профессии всегда востребованы и пользуются высоким уважением.

Исследуемые нами группы сильно отличались во мнении о престижности педагогической профессии. Представители экономических специальностей, куда входили такие профессии, как бухгалтеры, экономисты, оценивают престижность профессии учителя в 3,3 балла (24 место), представители технических специальностей, такие как машинисты, токари, сварщики в 3,0 баллов (28 место). Работники гуманитарной сферы (библиотекари, экскурсоводы, работники домов творчества) оценили престижность педагогической деятельности в 2,9 балла (33 место), в то время как сами учителя – в 2,5 балла (44 место). Выявлено, что чем меньше профессия имеет отношение к педагогической деятельности, тем большей престижностью она ее награждает. Они считают ее престижной, так как она является одной из важнейших для развития личностного потенциала в обществе.

Представители гуманитарных специальностей, часть из которых имеет педагогическое образование, несколько ниже оценили престижность педагогической деятельности. Они в рамках своей работы имеют неполную включенность в данную профессию и осознают не только ее положительные, но и отрицательные стороны. По их мне-

нию, снижение престижности педагогической деятельности связано с недостаточным материальным обеспечением учебных заведений и низким уровнем заработной платы. Эти же трудности они видят и в своей работе.

Сами педагоги как специалисты, включенные в данное профессиональное пространство, столкнувшись с негативными аспектами своей деятельности (повышенная нервозность, низкий уровень жизни, загруженность на работе), занижают престижность своей профессии, а следовательно, важность и привлекательность ее в жизни общества.

Ситуация потери престижности рассматривается нами внутри профессиональной группы как кризисная, накладывающая негативный отпечаток на групповое сознание педагогов, и как следствие – на восприятие престижности своей профессии. Представители прочих специальностей оценивают престижность профессии учителя выше. Следовательно, объективное изучение престижа профессии невозможно внутри одной профессиональной группы, так как каждая деятельность, независимо от ее значимости и важности в жизни общества, имеет как положительные, так и отрицательные стороны, столкновение с которыми возможно только в результате полного включения в нее.

Педагогическая деятельность, как деятельность творческая, должна способствовать реализации не только профессионального, но и личностного потенциала, давать возможности для создания и реализации новых идей, самореализации. Поскольку стремление к престижу определяется как желание самореализоваться, занижение престижа своей профессии педагогами можно считать как невозможность удовлетворять в деятельности личностные характеристики (направленность, интересы, перспективу).

Анализ «лестницы престижа» показывает определенный уровень ценностей, которые доминируют в настоящее время в Российском обществе, связанный в первую очередь с уровнем материальных благ, которыми обеспечивается та или иная профессия. Питирим Сорокин в своей книге «Человек. Цивилизация. Общество» писал: «Работа, связанная с интеллектуальной деятельностью, находится в более высоком ранге, который она занимает в межпрофессиональной иерархии... Чем выше ступень развития общества, тем престижнее работа учителей, врачей, преподавателей, изобретателей» [7].

Педагогическая деятельность по своему определению и значению является престижной изначально. Фактором ее низкой престижности среди учителей является их субъективное восприятие, связанное с включением в эту деятельность.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь [Текст]. – М., 1994.
2. Словарь психолога-практика [Текст] / сост. С. Ю. Головин. – Минск, 2003.
3. Комлева, В. В. Престиж государственной службы в социокультурном контексте [Текст] : дис. ... д-ра соц. наук / В. В. Комлева. – М., 2005.
4. Степанов, О. В. Престиж личности в условиях трансформации российского общества [Текст] : дис. ... д-ра соц. наук / О. В. Степанов. – М., 2005.
5. Акиндинова, И. А. Особенности самоактуализации личности в профессиях различного уровня социального престижа [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / И. А. Акиндинова. – СПб., 2000.
6. Рубинов, А. З. Лестница престижа [Текст] / А. З. Рубинов. – М., 1976.
7. Сорокин, П. Человек. Цивилизация. Общество [Текст] / П. Сорокин. – М. : Политиздат, 1992.

РАЗДЕЛ 6

Реализация проекта ИСО в системе общего и профессионального образования

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КОМПЬЮТЕРНОГО УРОКА ИНФОРМАТИКИ КАК СРЕДСТВА ИНТЕЛЛЕКТУ- АЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

СОБОЛЕВА Е. В., КРОТОВА Н. А.

г. Киров, Вятский государственный гуманитарный университет

Интеллектуальное развитие учащихся представляет одну из главных целей современного личностно-ориентированного образования. Изучая информатику, ученик не только осваивает принципы, закономерности и методы работы с информацией, но и учится организовывать свою умственную деятельность. Другими словами, ученик осваивает «методы думания». Причем эти методы он не получает в качестве догмативных правил от учителя, а открывает самостоятельно, путем решения различного рода задач. И это уже новая форма организации получения знаний, так как компьютер – это машина, которая ничего не может сделать сама, ей нужна четкая инструкция, ей нужно объяснять все шаги, и небольшое изменение в инструкции и объяснении приведет к новым результатам.

Отметим следующие ключевые моменты, положенные в основу дальнейших рассуждений:

1. Необходимым условием эффективного интеллектуального воспитания является познавательная активность ученика, обучение через деятельность.

2. Наиболее перспективной в плане интеллектуального воспитания является деятельность по разработке алгоритмов и программ, позволяющая выполнять разнообразные, сложные по своей структуре действия и овладевать методами, присущими в целом науке информатике.

3. Развитие интеллектуальных способностей, равно как и других

личностных качеств, сугубо индивидуально, поэтому процесс обучения требует максимальной индивидуализации, которую достаточно сложно реализовать в условиях классно-урочной системы. Однако использование компьютера (здесь и далее этот термин трактуется как целостный программно-аппаратный комплекс, адаптированный к целям обучения) позволяет в определенной мере решить данную проблему.

Предположим, что эффективность использования образовательного потенциала информатики как общеобразовательного предмета и компьютера как инструмента обучения для развития познавательных способностей и интеллектуального воспитания учащихся существенно повышается за счет применения продуктивных методов обучения и организации процесса обучения, основанной на следующих идеях:

- максимальная индивидуализация обучения при одновременной минимизации психофизических и временных затрат учителя, которая достигается за счет использования компьютера как объекта, реагирующего на действия ученика, а следовательно, реализующего обратную связь – получение учеником информации о степени разумности этих действий;
- деятельностный подход к обучению, максимальное приближение обучения к реальному процессу познания через усиление самостоятельности мысли, к которой приводит самостоятельность действий;
- общение как самостоятельный вид деятельности, повышающий индивидуализацию интеллектуального развития;
- параллельная структура урока, позволяющая учесть способности учеников и уровень их подготовленности.

Тогда, учитывая вышеописанные идеи, можно сформулировать следующую цель: построить среду обучения, ориентированную на интеллектуальное развитие ученика (СОИР).

В качестве содержательной основы СОИР предлагается использовать обучение алгоритмизации и основам программирования. При этом программирование понимается как комплексная деятельность по проектированию и созданию информационных систем и рассматривается как деятельность, в максимальной степени направленная на развитие мыслительных способностей, в процессе которой формируется стиль мышления, наиболее востребованный в современном обществе.

Базовые черты СОИР: личностная ориентированность; создание условий для самостоятельности ученика в познании, использование компьютера как средства активизации познавательной деятельности обучаемых; ориентация на экспериментальную деятельность, привитие вкуса к исследованию, поиску проблем и противоречий; система учебных проблем и задач как основа построения каждого урока и

учебного процесса в целом; ключевая роль общения как самостоятельного вида деятельности; параллельная структура урока.

Для реализации СОИР планируется провести ряд исследований и разработок:

1. Изучение возможности соединения экономичности как несомненного достоинства традиционного обучения с самостоятельностью в познании, которая отличает обучение, ориентированное на экспериментальную деятельность. При этом минимизируется сумма знаний сообщаемых учителем, наибольшую же часть нового знания ученик приобретает самостоятельно. Учитель же не только подбирает систему задач, руководит исследованиями учеников, но и организует обобщение результатов эксперимента, которое и заключает в себе суть изучаемой темы.

2. Исследование особенностей педагогического общения на уроке информатики. При этом общение рассматривается как самоценный вид деятельности, включение в который позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает учителю возможность регулярной диагностики уровня интеллектуального развития ребенка. Поиск критериев оценки уровня развития интеллекта, которые можно использовать в ходе непосредственного общения учителя и ученика.

3. Исследование возможностей «распараллеливания» деятельности учителя и учеников на уроке, как способа достижения максимальной индивидуализации обучения в условиях классно-урочной системы. Группирование как один из методов организации «распараллеливания». Поиск критериев формирования групп и методов работы с разными группами учеников, которые позволяют, в то же время, сохранить единую ткань урока.

При работе над поиском критериев оценки уровня развития интеллекта, был проведён анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы, который показал, что:

1. На сегодняшний день разработано и успешно применяется в классно-урочной системе обучения достаточно большое количество классификаций мыслительных умений (Р. Марзано, Б. Блума, А. Коста и Б. Калика, Андерсона и Красвола, Дж. Барелла).

2. Обучение – сам по себе процесс творческий, зависящий от личности учителя и его подготовленности к осуществлению обучения. А это требует от учителя не только качественного преподавания, но и владения определённой техникой организации и проведения таких уроков, а значит, необходимы специальные тренинги (чтобы учились учить) на применение компьютера как инструмента «видения мысли» ученика.

Таким образом, можно определить следующую задачу – придумать способы и приемы для «видения мысли» ученика на конкретных ситуациях компьютерных уроков для различных тем (в частности, на занятиях по программированию).

Наверное, каждый учитель интуитивно разбивает учащихся на три уровня: сильные (Advanced), средние (General), слабые (Minimal). Конечно, о существовании такого деления ученик не догадывается, им руководствуется только учитель, чтобы найти индивидуальный подход к каждому. Но сразу же возникает вопрос: «А по какому критерию?».

Учитывая все существующие и широко применяемые в линейной классно-урочной системе обучения критерии интеллектуального развития человека, предложим ряд критериев, которые могут помочь учителю в построении «индивидуальной траектории интеллектуального развития учащегося» с учетом параллельной структуры урока.

Выбор того или иного критерия обосновывается исходя из целей конкретного урока, а учитель должен иметь возможность продиагностировать степень его «выраженности», например, с помощью системы специально подобранных задач, и с учетом полученного «среза» осуществлять соответствующий процесс обучения. На сегодняшний день в качестве основы используются следующие критерии: способность к самостоятельному поиску решения, связанному с переносом теоретических знаний на практику; готовность к планированию; критерий эвристики; потребность в общении. В дальнейшем возможна их корректировка и модификация.

Рассмотрим возможную диагностику для одного из указанных критериев – способность к самостоятельному поиску решения.

Прежде чем переходить к соответствующему фрагменту урока, необходимо понять:

- как будет проявляться данный критерий в практической деятельности ученика (то есть определить характеристику деятельности, поведения);
- от чего зависит состояние (уровень) критерия и какие механизмы использовать для его изменения (психологическое качество личности).

Одним из вариантов ответа на поставленные вопросы может быть следующая таблица:

Таблица 1

Качество ума	Характеристика деятельности	Психологическое качество
Способность к самостоятель-	Склонность сосредотачиваться на некоторых свойствах, данных задачи и игнорировать остальные	внимание

ному поиску решения	Умение соотнести объект (конструкцию) и конкретное название	семантическая память
	Способность сохранять свежие события и объединять их в непрерывную последовательность	кратковременная память

Разберем возможное проявление критерия (способность к самостоятельному поиску решения) на конкретном фрагменте урока «Команды ввода-вывода. Организация диалога».

Ученики к этому времени обладают достаточными теоретическими сведениями (представление об алгоритме, языке программирования; понятие величины (переменной) и ее основные характеристики; оператор присваивания, простейшие арифметические операции над числами (+, -, *, /); назначение и формат команд ввода-вывода). И для того, чтобы продиагностировать, насколько тот или иной ученик способен к самостоятельному переносу теоретического материала на практику, учителем организуется самостоятельная работа по решению задач за компьютером. На данном этапе исследования наиболее возможным представляется провести такую диагностику по уровню конкретных учебных достижений учащегося.

Итак, учитель дал ученикам задачу для решения за компьютером: составить программу, отгадывающую натуральное число, загаданное пользователем. Ниже представлен рекомендуемый вариант диалога во время работы программы.

- загадайте натуральное число;
- умножьте его на 5;
- прибавьте 7;
- полученное число умножьте на 2;
- что у вас получилось? – 34;
- вы загадали число 2!!!

Возникает вопрос, как за время практической работы распределить учащихся по вышеуказанным группам? Здесь верным помощником служит поведение ученика, эмоциональная окраска его деятельности.

Действительно, некоторые из ребят, по прошествии какого-то времени поднимают руку и просят объяснить, например «Как это «загадайте число»? Что за оператор надо использовать? Сколько переменных понадобится? И, вообще, я не понимаю это ваше программирование!».

Другие молчат, сидят и с упорством смотрят в компьютер, спина напряжена, что-то набирают, но в результате максимум, что имеют:

```
Program My;
Var : Integer;
```

Begin

End.

Может быть по-другому: у них ничего не получается, учитель занят (крайний случай – когда учителя просто боятся спрашивать), и тогда такие ученики начинают просить помощи у соседей, разговаривать, заниматься совершенно другими делами. Чаще всего это сопровождается шумом, что мешает остальным. Учеников, сталкивающихся с такими проблемами в процессе решения, можно отнести к группе Minimal (только по выраженности данного критерия).

Далее, кто-то из учащихся начнет листать тетради или учебник, посмотреть ранее решенные задачи. Их вопросы более существенные, какой оператор использовать – write или writeln, будет ли справедлив данный алгоритм для отрицательных чисел? Кроме того, могут возникать проблемы с определением типа и соответствием условию задачи (в программе указывается Var a : Integer). В результате компьютер выдаёт сообщение об ошибке, которую они не могут исправить самостоятельно. Опять требуется помощь учителя или соседа. Таких учеников (по выраженности рассматриваемого критерия) можно отнести к группе General.

И, наконец, группа учащихся, у которых уровень данного критерия высокий (группа Advanced), решает задачу, пользуясь не только тетрадью и учебником, но и подсказками компьютера (и обращаясь к HELP). Они осуществляют ручную проверку работы алгоритма, в чем-то помогают другим ученикам (правда, не всегда грамотно) и, высший пилотаж, когда такие ребята предлагают свой алгоритм, модифицируют исходную задачу. Например, был предложен такой вариант диалога:

- загадайте натуральное число;
- уменьшите на 3;
- прибавьте 2;
- результат умножьте на 3. Что у вас получилось? – 9;
- вы загадали число 4!!!

Таким образом, пока ученики решают задачу, учитель проводит диагностику класса по выраженности критерия способности к самостоятельному поиску решения и может разделить их на три вышеуказанные группы.

И теперь, на основании результатов проведённого группирования, учитель в рамках классно-урочной системы имеет возможность максимально индивидуализировать обучение. Для этого предлагается разработать систему заданий, учитывающую особенности интеллектуального развития учеников (по значениям пока только данного критерия). Речь идет о возможностях в рамках данного содержания урока

конструировать задачи любого уровня сложности.

Для группы Advanced можно предложить следующую систему задач:

1. На основе задачи, которая была предложена ранее, придумать и реализовать алгоритм, который бы отгадывал любое четное натуральное число, задуманное пользователем.

Указание: обосновать, почему предложенный алгоритм будет справедлив только для четных чисел.

2. Известно, что при работе с графическим редактором Paint, размер изображения зависит от формата, в котором сохраняется рисунок. Составьте программу, которая по исходным данным (ширина, высота, количество цветов) определяет размер графического изображения.

Указание: для построения алгоритма воспользуйтесь тем фактом, что $N=2^i$ (где N – количество цветов, а i – количество бит, используемых для кодировки одного пикселя).

Группа General, в соответствии с результатами диагностики, получает такую систему задач:

1. Дан фрагмент программы, которая должна выводить на экран следующий результат: Наш 3 класс – самый лучший класс в школе. Причем «3» в данном случае переменная величина, которая задается пользователем. Известно также, что в списке значений команды вывода должно быть ровно два параметра.

Исправьте ошибки в данном фрагменте в соответствии с условием задачи.

```
Program My;  
Var a : real;  
Begin  
  Readln('введите номер класса');  
  Writeln(a);  
  Writeln('наш');  
  Write('3 класс');  
  Writeln('самый лучший', ' ', 'класс в', ' ', 'школе');  
End.
```

Модифицируйте программу таким образом, чтобы в программе учитывалось существование параллельных классов.

2. Составить программу «Дели с умом!», которая для введенного с клавиатуры трехзначного числа определяет остаток и целую часть при целочисленном делении на 10, а так же «обычный» результат его деления на 10. Например:

```
234 div 10 = 23  
234 mod 10 = 4  
234/10 = 23,4
```

Указание: при составлении программы обращайтесь внимание на используемые типы данных и операции, определенные на них.

И, наконец, для группы Minimal предлагается такая система задач:

1. Дан фрагмент программы:

```
Var x : integer;
```

```
c:char;
```

```
Begin
```

```
X:=7;
```

```
C:='*';
```

```
Write(x);
```

```
Writeln('получилось такое математическое выражение');
```

```
Writeln('15',c,x,'=100+5');
```

```
End.
```

Перечислите типы данных, используемые в программе, и для каждой команды (оператора) подпишите, что она выполняет.

Будет ли верным выведенное на экран математическое выражение, если в исходном фрагменте $x:=9$? Внесите изменения в программу, если это необходимо.

2. Введите стоимость минуты разговора и количество проговоренных минут с друзьями, которые пользуются операторами МТС, Мегафон, Билайн. У каждого оператора сотовой связи оплата идет в рублях в зависимости от тарификации.

Составьте программу, которая находит общую стоимость всех разговоров и определяет, сколько в среднем стоит минута общения в вашем тарифном плане.

Таким образом, разработав систему заданий для разных видов учебной деятельности с учетом результатов диагностики по соответствующим критериям, учитель с успехом может построить для каждого ученика свою образовательную траекторию.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОЦЕНКА БИЗНЕСА»

ДЕЙКОВА Т. В.

г. Миасс, Миасский филиал Челябинского государственного университета

1. Самостоятельная работа студентов

Независимо от специализации и характера будущей профессиональной деятельности, любой начинающий специалист должен обла-

дать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками. Немаловажное значение в приобретении этих знаний, умений и навыков имеют опыт творческой, исследовательской и самостоятельной деятельности, позволяющий будущему специалисту определить свою позицию по тому или иному профессионально ориентированному вопросу или проблеме.

Лабораторно-практические занятия, задания которых направлены на выполнение конкретной практической деятельности, являются наиболее эффективной формой организации занятий на основе самостоятельной работы студентов.

Значительное место среди используемых студентами в самостоятельной работе информационных технологий занимают Интернет-технологии. На серверах *www* накапливаются огромные информационные ресурсы по различным областям теоретических и практических знаний, и важной проблемой студентов является отбор необходимой информации в сети.

Главной сегодняшней задачей в сфере высшего профессионального образования является, по выражению одного из крупнейших теоретиков и практиков образования взрослых, американского ученого М. Ш. Ноулза, «производство компетентных людей – таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и ... чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни».

2. Концепция экономической добавленной стоимости (*EVA*)

Основная идея и экономический смысл показателя *EVA* (*Economic Value Added* – экономическая добавленная стоимость) заключается в том, что капитал компании должен работать с такой эффективностью, чтобы обеспечить норму доходности, требуемую инвестором, акционером или другим собственником на вложенный капитал. Показатель *EVA* служит индикатором качества принятия управленческих решений:

$EVA > 0$ – характеризует эффективное использование капитала и свидетельствует об увеличении стоимости компании. $EVA = 0$ – характеризует определенное рода достижение, так как собственники капитала компании фактически получили норму возврата, компенсирующую риск. $EVA < 0$ – характеризует неэффективное использование капитала и говорит о снижении стоимости компании.

Экономическая добавленная стоимость складывается из двух основных компонентов:

- размера бухгалтерской чистой прибыли после уплаты нало-

гов, скорректированной в соответствии с данной методикой;

– стоимости совокупного капитала компании (собственного и заемного).

$$EVA = EBIT(1-T) - WACC * CE, \quad (1)$$

где EVA – экономическая добавленная стоимость; T – ставка налога на прибыль; $EBIT$ – прибыль до уплаты налогов и процентов; CE – величина капитала; $WACC$ (Weight Average Cost Of Capital) – Средневзвешенная стоимость капитала.

Расчет показателя EVA по формуле (модель Ольсона – Edwards – Bell – Ohlson valuation model, модель EBO):

$$EVA = NOPAT - WACC * CE, \quad (2)$$

где $NOPAT$ (Net Operationg Profit After Tax – прибыль после уплаты налога и без процентов за кредит) – чистая прибыль, полученная после уплаты налога на прибыль и за вычетом суммы процентов, уплаченных за пользование заемным капиталом; CE (Capital Employed) – инвестированный капитал. Представляет собой капитал, определяемый с учетом стоимости ресурсов, не включенных в баланс.

Стоимость собственного капитала (CE) рассчитывается по методу $CAPM$:

$$C_E = C_{RF} + (C_M - C_{RF}) \cdot \beta + x + y + f, \quad (3)$$

где CRF – показатель прибыльности (отдачи) для безрискового вложения капитала; CM – средний по рынку показатель прибыльности; β – фактор риска; x – премия за риски, связанные с недостаточной платежеспособностью (%); y – премия за риски закрытой компании, связанные с недоступностью информации о финансовом состоянии и решениях менеджмента (%); f – премия за страновой риск (%).

Если показатель $\beta = 0$, активы компании совершенно безрисковые. Показатель $\beta = 1$, если активы данного предприятия столь же рискованные, что и средние по рынку всех предприятий страны. Если для конкретного предприятия имеем: $0 < \beta < 1$, то это предприятие менее рискованное по сравнению со средним по рынку. Если $\beta > 1$, то предприятие имеет большую степень риска.

Стоимость заемного капитала (Cd) рассчитывается по формуле:

$$Cd = r * (1 - T), \quad (4)$$

где r – годовая процентная ставка за пользование заемным капиталом.

Из формулы экономической добавленной стоимости можно вывести относительный показатель «Доходность инвестированного капитала» (Return on Capital Employed, $ROCE$). Экономический смысл данного показателя $ROCE$ заключается в том, что экономическая добавленная стоимость (EVA) возникает в компании в том случае, если за данный период времени удалось заработать доходность инвестиро-

ванного капитала (*ROCE*) выше, чем норма доходности инвестора (*WACC*). Этот принцип формирования стоимости компании выражается в показателе экономической добавленной стоимости (*EVA*):

$$EVA = Spread * CE = (ROCE - WACC) * CC \quad (5)$$

3. Оценка рыночной стоимости компании

Классическая формула расчета стоимости компании на основании денежных потоков следующая:

$$MV = \sum_{i=0}^n \frac{NCF_i}{\prod_{j=0}^i (1 + WACC_j)}, \quad (6)$$

где NCF_i – нормальный чистый денежный поток в первый год после завершения прогнозного периода.

Модель Ольсона (Edwards – Bell – Ohlson valuation model, модель *EBO*) позволяет использовать преимущества доходного и имущественного подходов, в какой-то степени минимизируя их недостатки. Подход, применяемый в модели Ольсона, тесно переплетается с концепцией экономической добавленной стоимости – *EVA*. Отличие *EVA* от *EBO* – в том, что *EVA* охватывает весь вложенный в компанию капитал (акционерный и заемный), а *EBO* – только собственный (акционерный).

Для собственного (акционерного) капитала:

$$EVA_t = EBIT_t - WACC * TA_{t-1} = (EBIT_t / TA_{t-1} - WACC) * TA_{t-1} = (ROA - ACC) * TA_{t-1}; \quad (7)$$

и для акционерного капитала:

$$EVA_t = NI_t - CE * B_{t-1} = (NI_t / B_{t-1} - CE) * B_{t-1} = (ROE_t - CE) * B_{t-1}, \quad (8)$$

где $EBIT_t$ (Earnings Before Interest) – прибыль до выплаты процентов за период t ; $NOPLAT_t$ (Net Operating Profits Less Associated Taxes) – чистая операционная прибыль за вычетом скорректированных налогов за период t ; TA_{t-1} (Total Assets) – совокупные активы за период t ; NI_t (Net Income) – чистый доход; $C_E = C_{Et}$ (Cost of Equity capital) – стоимость акционерного капитала; CE_{t-1} (total Shareholders Equity) – акционерный капитал; B_{t-1} (Book value) – балансовая стоимость, стоимость чистых активов; ROA_t и ROE_t – рентабельность активов собственного и акционерного капитала.

Стоимость фирмы зависит как от уже инвестированного капитала, так и от ее будущей доходности, поэтому можно предположить, что стоимость фирмы равна сумме стоимости ее чистых активов и текущей стоимости *EVA* за все время ее существования:

$$P_t = B_t + \sum_{i=1}^{\infty} EVA_{t+i} \quad (9)$$

Любая современная система бухгалтерского учета основывается на предположении, что стоимость чистых активов компании в конце периода (B_t) равна их стоимости в начале (B_{t-1}) плюс прибыль (NI_t), полученная за этот период за вычетом выплаченных дивидендов (D_t) (clean surplus relation – чистите избыточное отношение):

$$B_t = B_{t-1} + NI_t - D_t \quad (10)$$

Если условно предположить период существования компании равным бесконечности, то, используя вышеприведенные утверждения, можно записать:

$$P_t = B_t + \sum_{i=1}^{\infty} \frac{E_t [NI_{t+i} - \tilde{N}_E \cdot B_{t+i-1}]}{(1 + \tilde{N}_E)^i}, \quad (11)$$

где P_t – рыночная стоимость компании в момент времени t ; B_t – балансовая стоимость компании в момент времени t ; $E_t [NI_{t+i} - C_E \cdot B_{t+i-1}]$ – ожидаемые значения, основанные на доступной в момент времени t информации, в том числе: NI_{t+i} – чистый доход за период $t+i$; C_E – цена акционерного капитала, или, используя определение ROE_{t+i} – рентабельность акционерного капитала для периода $t+i$:

$$P_t = B_t + \sum_{i=1}^{\infty} \frac{E_t [(ROE_{t+i} - \tilde{N}_E) B_{t+i-1}]}{(1 + \tilde{N}_E)^i}, \quad (12)$$

где B_{t+i-1} – балансовая стоимость (стоимость чистых активов) компании к началу периода $t+i$ – может быть рассчитана следующим образом:

$$\begin{aligned} B_{t+i-1} &= B_{t+i-2} + NI_{t+i} - D_{t+i} = B_{t+i-2} + (1 - k) NI_{t+i} = \\ &= B_{t+i-2} (1 + (1 - k) ROE_{t+i}), \end{aligned} \quad (13)$$

где D_{t+i} – величина дивидендов за период $t+i$; k – коэффициент, показывающий, какой процент чистого дохода (NI) выплачивается ежегодно в виде дивидендов.

4. Методика проведения расчета и анализа стоимости бизнеса на практических занятиях студентов

В практической работе студентами должны быть проанализированы результаты исследований на примере конкретного предприятия с использованием концепции экономической добавленной стоимости и модели Ольсона. Целью данной самостоятельной работы студентов является применение методика расчета показателя EVA , методики функционально-стоимостного анализа ABC и модели Ольсона для анализа эффективности финансового управления предприятием.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

- найти баланс и «Отчет о прибылях и убытках» в Интернет по конкретному предприятию за несколько лет (желательно 3–5 лет);
- провести анализ динамики изменения основных показателей баланса и динамики изменения основного капитала предприятия;
- определить безрисковую процентную ставку, коэффициент β , премию за риск предприятия по методу *SAPM*;
- проанализировать динамику изменения *WACC*, динамику изменения экономической добавленной стоимости *EVA*;
- построить графики изменения прибыли, *WACC*, *EVA*, *ROCE* и *Spread*;
- предложить методику улучшения финансового положения предприятия;
- рассчитать прогнозное финансовое состояние на основе предложенной методики улучшения финансового положения предприятия и роста показателя *EVA* за период;
- рассчитать рыночную стоимость компании.

5. Пример оценки стоимости компании на основе концепции *EVA* и модели Ольсона

Исходные данные для анализа берутся из бухгалтерского баланса и «Отчета о прибылях и убытках» за период 5 лет. Расчет экономической добавленной стоимости (*EVA*) за период с 2001 по 2005 гг. представлен в таблице 1.

Таблица 1

Расчет экономической добавленной стоимости (*EVA*)

Наименование статьи	2001	2002	2003	2004	2005
Совокупный капитал	13 332	22 592	32 930	38 223	43 502
Инвестированный капитал	9 072	13 477	3 497	20 701	28 598
Собственный капитал	7955	8021	9789	13017	14277
Доля собственного капитала, %	59,67	35,50	29,73	34,06	32,82
Заемный капитал	2013,2	6572,4	0	16890	19052
Цена заемного капитала, %	15,10	29,09	0,00	44,19	43,80
Цена собственного капитала	14,5	14,8	15,1	15,4	15,7
Стоимость заемного капитала	21,28	19,76	18,24	16,72	15,20
<i>WACC</i>	11,84	10,99	4,47	12,62	11,79
<i>NOPAT</i>	1016	59	1769	4919	3466
<i>EVA</i>	-562	-2423	295	97	-1664
Совокупная <i>EVA</i>	-562	-2985	-2690	-2593	-4257
<i>ROCE</i>	11,20	0,44	50,58	23,76	12,12
<i>Spread</i>	-0,64	-10,55	46,10	11,15	0,33

Если рентабельность капитала выше $WACC$, то стоимость бизнеса возрастает, в противном случае – снижается.

Ставка налога на прибыль – 24 %; $\beta = 1,15$; премия за риск – 5 %; $CM = 12\%$ – средний по рынку показатель прибыльности.

Как видно из таблицы 1, показатель экономической добавленной стоимости EVA за весь анализируемый период 2001–2005 гг. имеет неустойчивый характер с явно выраженной тенденцией уменьшения, причем в основном этот показатель меньше нуля. Это говорит о том, что на предприятии неэффективно используется капитал, не ведется анализ использования капитала и не разработана долгосрочная политика предприятия.

В период 2003–2004 гг. наблюдался рост прибыли и показателя EVA , значение которого было больше нуля, но затем снова произошло резкое падение значения EVA . В этом случае $ROCE < WACC$, следовательно, компании не удалось заработать добавочную стоимость компании.

Для улучшения основных показателей, влияющих на определение рыночной стоимости предприятия, необходимо разработать мероприятия для более эффективной системы управления фирмой. В результате планируемых мероприятий значение показателя EVA удалось повысить и он имеет устойчивую тенденцию к постоянному росту. По данным таблицы видно, что показатель экономической добавленной стоимости EVA имеет устойчивую тенденцию к росту и с 2008 г. будет больше нуля.

Расчет рыночной стоимости предприятия проводился по методу дисконтированной стоимости денежных потоков по изменяющейся во времени норме доходности по формуле (12). Результаты расчетов за период 2001–2005 гг. представлены в таблице 2.

Таблица 2

Расчет рыночной стоимости предприятия за период 2001–2005 гг.

год	NOPAT	WACC	ROCE	MV	B	MVA
2001	1016	11,84	11,2	1016	14704	-13688
2002	59	10,99	0,44	53	14752	-14699
2003	1769	4,47	50,58	1526	15254	-13728
2004	4919	12,62	23,76	3767	21265	-17498
2005	3466	11,79	12,12	2374	25349	-22975
				8736		

По результатам проведенных расчетов $ROCE > WACC$ и, следовательно, компании удалось заработать добавочную стоимость ком-

пании за определенный период.

В результате проведенных расчетов по улучшению показателя EVA, в прогнозном периоде 2006–2013 гг. получили следующую рыночную стоимость предприятия (таблица 3).

Таблица 3

Расчет рыночной стоимости предприятия за период 2001–2013 гг.

Год	<i>NOPAT</i>	<i>WACC</i>	<i>ROCE</i>	<i>MV</i>	<i>B</i>	<i>MVA</i>
2001	1016	11,84	11,2	1016	14704	-13688
2002	59	10,99	0,44	53	14752	-14699
2003	1769	4,47	50,58	1526	15254	-13728
2004	4919	12,62	23,76	3767	21265	-17498
2005	3466	11,79	12,12	2374	25349	-22975
2006	2662	9,74	-0,55	1662	-6772	8434
2007	2928	11,30	1,56	1642	-954	2596
2008	3221	11,65	4,41	1618	3150	-1533
2009	3543	12,11	7,74	1587	6146	-4559
2010	3897	12,82	10,69	1548	7673	-6125
2011	4287	12,99	14,14	1507	8511	-7004
2012	4716	13,64	17,81	1459	9153	-7695
2013	5187	14,28	22,32	1404	9641	-8237
			<i>MV</i>	21162		

На основании расчетов, проведенных прогнозных показателей мы получили, что предприятие имеет постоянную тенденцию к росту рыночной стоимости предприятия. При этом неплохим показателем является то, что балансовая стоимость уменьшается.

Проведенные расчеты являются предварительными, и варианты возможного развития предприятия во много зависят от выбранной политики финансового развития бизнеса.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

МАЗАЕВА Л. Н., ИВАНОВСКАЯ А. А.

г. Ярославль, Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского

В условиях перехода к информационному обществу перед высшим профессиональным образованием стоит задача подготовки спе-

специалистов к использованию новых информационных технологий в профессиональной деятельности. Для успешного решения этой задачи необходимо:

- учитывать изменения особенностей профессиональной деятельности в условиях информатизации общества при постановке целей и задач обучения;
- обеспечить преподавателей и студентов открытым и удобным доступом к информации и коммуникационным ресурсам всех видов;
- учитывать изменения характера практической и экспериментальной деятельности в предметной области учебных дисциплин в условиях НИТ;
- расширять содержание обучения путем включения аспектов человеческих связей и динамических действий в контексте конкретной профессиональной деятельности.

Это невозможно без использования новых информационных технологий в образовании, внедрение которых обусловлено, с одной стороны, потребностями в специалистах, способных работать в условиях информатизации общества, с другой стороны, внедрением информационных технологий в образование в целом. По стандарту высшего профессионального педагогического образования будущий учитель физики должен осуществлять преподавание физики в соответствии не только с требованиями государственного стандарта, но и с требованиями современности, то есть подготовить обучаемых к жизни и работе в новом информационном обществе, что предполагает информатизацию и компьютеризацию всего процесса обучения.

В процессе профессиональной подготовки будущие учителя осваивают необходимые предметные знания, однако при этом не решается проблема их обучения эффективному профессионально-информационному взаимодействию, корректному использованию информации, адаптации к динамичным информационным условиям российской действительности. Это говорит об отсутствии адекватной требованиям времени методической стратегии подготовки будущих учителей, в том числе и учителей физики, по применению аудиовизуальных и информационных технологий обучения. Таким образом, решение проблемы вооружения будущих учителей современными информационно-коммуникационными технологиями требует дополнительной методической проработки процесса профессиональной подготовки, выявлению условий, способствующих формированию готовности будущих учителей к профессиональной деятельности.

Существует ряд противоречий, связанных с внедрением современных информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс:

– между потребностью общества в учителях, обладающих высоким уровнем готовности к использованию аудиовизуальных и информационных технологий обучения, и отсутствием научно-обоснованной методической системы её формирования;

– между высоким уровнем развития информационных технологий в обществе, профессионально-педагогической сфере, и недостаточным уровнем использования их потенциала как методического средства формирования информационно-коммуникативной готовности в процессе обучения студентов высших учебных учреждений;

– между необходимостью непрерывного профессионально-личностного саморазвития современного учителя с использованием информационных технологий и неразработанностью методических условий использования аудиовизуальных и информационных технологий обучения и других дидактических средств в этих целях.

Названные противоречия позволяют выделить проблему необходимости научно-педагогического обоснования и методической разработки процесса формирования готовности будущих учителей физики к применению аудиовизуальных и информационных технологий обучения в профессиональной деятельности. Готовность к использованию технических аудиовизуальных технологий мы рассматриваем как компонент готовности к профессиональной деятельности, который определяет сформированность комплекса личностных качеств и умений, позволяющая эффективно осуществлять профессиональную деятельность на основе информационных технологий обучения. Готовность к профессиональной деятельности – это формирование таких свойств и качеств личности, установок, профессионализма, которые обеспечивают возможность будущему специалисту сознательно, со знанием дела и творчески выполнять свои профессиональные функции и обязанности. С другой стороны, готовность к профессиональной деятельности – это результат взаимодополняющих процессов подготовки и саморазвития, первый является управляемым (формирование готовности), второй напрямую не контролируется и не регулируется – это процесс личностного становления.

Проведенный нами констатирующий эксперимент был направлен на изучение реального состояния использования информационных технологий в профессиональной деятельности учителя, выявление отношения учителей к техническим средствам, выяснение того, какие цели при этом преследуют участники образовательного процесса.

Исследование показало, что преподаватели физики тяготеют к современным техническим средствам. Однако методические приемы использования технических средств на уроке не отличаются разнообразием.

разием: 89 % преподавателей используют технические средства для сообщения новых знаний, для закрепления материала (72 %), прибегая к пояснительно-иллюстративному методу; лишь 25 % учителей обращаются к техническим аудиовизуальным средствам обучения для формирования творческих способностей, а 33 % – для создания проблемных ситуаций.

Большинство учителей физики (83 % опрошенных), считают, что технические средства обучения и аудиовизуальные, информационные технологии обеспечивают высокую наглядность физических процессов и помогают управлять вниманием учащихся, то есть способствуют развитию интереса к предмету (50 %). Многими учителями отмечен немаловажный факт экономии времени на уроке с применением технических средств (58 %). Никому из опрошенных технические средства не мешают на уроке. Отсюда видно, что учителя понимают необходимость использования ТАВСО на своих уроках.

Одним из путей решения проблемы формирования готовности к использованию аудиовизуальных и информационных технологий является создание методической системы, ведущими в которой являются дисциплины «Аудиовизуальные технологии обучения» и «Использование информационных технологий в обучении».

Этим учебным дисциплинам отводится, таким образом, особая роль в формировании профессиональных качеств учителя физики и его готовности к реализации современных образовательных технологий. При разработке учебных программ необходимо обеспечить соединение, переработку всего комплекса знаний и умений, полученных студентами, и высокий уровень их готовности к использованию информационных технологий в будущей профессиональной деятельности, приобретая профессиональные информационно-коммуникационные умения и навыки, пробуя применять их в практике преподавания.

В исследовании, проводимом нами в рамках преподавания дисциплины «Аудиовизуальные технологии обучения», определены ее возможности по формированию готовности к использованию аудиовизуальных и информационных технологий в будущей профессиональной деятельности.

Наиболее эффективны в формировании практико-ориентированные задания и задания профессиональной направленности. Например, при изучении видеоаппаратуры студенты не только знакомятся с устройством видеомаягнитофона и телевизора, но и изучают технические возможности разных марок, сравнивают их технические характеристики, используя Internet-ресурсы, формируют собственные видеоматериалы в DVD и VHS форматах (съемка учебных видеофильмов по

выбранной теме), создают и разрабатывают методику их использования на уроках.

Создание современных дидактических материалов невозможно без использования студентами знаний по методике обучения, педагогике, физике, без учета специфики информационных технологий в образовании. Это, с одной стороны, требует от студента высокого уровня готовности, с другой стороны, максимально способствует формированию этой готовности.

В рамках исследования разработаны и опробованы разноуровневые системы заданий, способствующих формированию компонентов готовности, которая включает задания мотивирующего характера (ориентированные на познавательный и профессиональный интерес), задания ориентировочного характера (направленные на формирование умения ориентироваться в многообразии современных технических средств), задания операционного характера (обеспечивающие формирование пользовательских умений), профессионально-ориентированные задания (связанные с реальной профессиональной деятельностью), оценочные задания (способствующие формированию самооценки и определению индивидуальных траекторий формирования готовности к использованию аудиовизуальных информационных технологий в будущей профессиональной деятельности).

О ПОВЫШЕНИИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА

КУРЕНЕВА Т. В.

г. Казань, Институт развития образования Республики Татарстан

ТЕМНИКОВ Д. А.

г. Казань, Казанский государственный университет

Не секрет, что персональный компьютер (ПК) часто воспринимается как «черный ящик», который управляется с помощью «магических» последовательностей нажатия кнопок на клавиатуре. Такими же «черными ящиками» являются для многих и компьютерные программы. Несомненно, такое отношение не способствует активному внедрению ПК в учебный процесс. Исправить ситуацию можно лишь «приручив» компьютер, заставив его выполнять нужные действия по самостоятельно составленной (пусть на первых порах очень простой) программе.

Конечно, существует все возрастающее множество готовых прикладных программ. Однако при их освоении и использовании воз-

никает множество проблем. Каждая из таких программ разрабатывается как «универсальная» и поэтому включает большое число различных опций, из которых нелегко выбрать нужные. Такие программы, как правило, «закрываются» – они делают лишь то, что задумал автор, и даже минимальные изменения невозможны.

По нашему мнению, освоить азы программирования желательно каждому учителю-естественнику. При этом в его руках появляется уникальный инструмент, позволяющий модернизировать и интенсифицировать процесс обучения, реализовать самые смелые методические задумки. В любой школе, в каждом классе, обязательно найдутся ученики, интересующиеся программированием. Привлечение их к работе над реальным проектом позволит на практике реализовать современные принципы педагогики: дифференцированный личностный подход, профилизацию образования, практическую направленность обучения, его интенсификацию на основе применения новых информационных технологий.

Одним из перспективных направлений такой работы может быть использование ПК для «оживления» иллюстраций школьных учебников физики, химии, биологии. Отметим главные, на наш взгляд, преимущества такого направления.

Наблюдение динамичного изображения на экране монитора ПК облегчает восприятие и анализ статичного рисунка в учебнике и позволяет учащемуся глубже проникнуть в суть иллюстрируемого явления. При этом учащийся приобретает практические навыки анализа иллюстраций, навыки мысленного восхождения от восприятия статичного рисунка, соответствующего некоторому мгновению, к представлению о динамичном процессе, развивающемся во времени.

Изучаемый процесс, как правило, достаточно подробно описан в учебнике и соответствующий текст, прочитанный вслух, может служить готовой «фонограммой» к компьютерному изображению. Это облегчает задачу учителя, ему необходимо лишь согласовать действия по управлению изображением с ключевыми моментами текста. Кроме того, сочетание работы с учебником и ПК позволяет экономить драгоценное время урока.

Иллюстрации школьных учебников просты, не перегружены деталями – это одно из дидактических требований к ним. Так же просты должны быть и их анимированные аналоги. И хотя внешняя простота динамичного изображения на экране ПК не всегда свидетельствует о простоте соответствующей программы, во многих случаях ее разработка вполне по силам любому учителю.

В качестве языка программирования наиболее подходящим яв-

ляется Visual Basic. Основания для такого выбора следующие:

Бейсик – наиболее простой язык высокого уровня. Его семантические конструкции почти не формализованы и потому понятны даже «непосвященным». Не случайно, что этот язык долгое время изучался в нашей стране практически повсеместно – и в школах, и в вузах. Visual Basic сочетает в себе простоту программного кода «старого доброго» Бейсика с современным интерфейсом Windows, который de facto стал стандартом для оформления различных программ.

Visual Basic является объектно-ориентированным языком, в силу чего программа на Visual Basic состоит из набора относительно самостоятельных подпрограмм, что несомненно упрощает написание программы и ее отладку. Учитывая, что в языках программирования, в названии которых присутствует слово Visual, изображение на экране может быть создано без единой строчки программного кода, сама программа получается очень короткой.

Следует отметить дружественную манеру общения Visual Basic с программистом. Он сразу же проверяет каждую введенную строку кода, предлагает контекстные подсказки.

Как показывает опыт работы с учителями, Visual Basic является удобным инструментом, позволяющим непрофессионалам с минимальными усилиями создавать добротные программные продукты.

ПОВЫШЕНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ КАК ПРЕДМЕТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

ШАЛУНОВА М. Г.

г. Белоярский, Белоярский технико-экономический колледж

Российское общество из общества индустриального превращается в общество информационное, где существует осознанная необходимость в достаточно быстрой профессиональной ориентации, повышении квалификации, саморазвитии на любом отрезке жизненного пути человека.

Ведущие российские педагоги Е. С. Полат, Н. В. Василенко, О. Г. Гуркин, З. О. Гуркина считают, что информатизация сферы образования должна опережать информатизацию других направлений общественной деятельности, так как именно здесь закладываются предпосылки информатизации всего общества. Для этого, прежде всего, нужно, чтобы большинство педагогов владело навыками работы на

ПК. Осознание преподавателями необходимости знания компьютера стало аксиомой современной педагогической культуры. Это привело к относительно высокому уровню мотивации овладения информационными образовательными технологиями.

Подготовка педагогов профессионального обучения к освоению информационных компьютерных технологий и их использованию в образовательной деятельности является весьма востребованной на современном этапе. Такая подготовка, с одной стороны, востребована самой жизнью, быстрым обновлением и развитием информационных технологий, необходимостью общения с учащимися с учеником «на одном языке», с другой – на значимость включения педагогов профессионального обучения в образовательные информационные процессы указывают стратегические документы развития системы образования на современном этапе: Национальная доктрина образования, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 гг.

Быстрое развитие информационных технологий, включение вопросов изучения основ информационных технологий в стандарты общего образования привели к тому, что практически все выпускники общеобразовательных учреждений приходят в учреждения профессионального образования, обладая навыками опытного пользователя. Это серьезное достижение системы образования, но только половина дела. Вторая половина успеха заключается в формировании компьютерной компетентности педагога. На это работают вузы страны, но в поле их зрения попадает будущий преподаватель. Основная же категория педагогических работников – это люди, которые осваивали азы профессиональной деятельности, когда информационная компьютерная подготовка не была предметом специального изучения. И в этой связи сегодня необходимо ставить задачу формирования компьютерной компетентности педагога в системе повышения квалификации. Более того, в обучении педагогов работе на персональном компьютере должна ставиться задача не столько освоения самой технологии его использования, сколько раскрытие возможностей практического применения полученных навыков в профессиональной деятельности. Эта сторона обучения является, несомненно, первостепенной в практике повышения квалификации педагогов. Именно придание обучению современным информационным технологиям практической значимости и становится задачей номер один для системы дополнительного профессионального образования.

Быстрое развитие информационных технологий и возрастание их роли в учебном процессе требует пересмотра подхода к обучению

в целом. Наиболее актуальной задачей сегодня является совершенствование дидактической теории применительно к новым образовательным условиям. Информационные технологии по самой своей сути несут огромный дидактический потенциал. Овладев умением пользоваться информацией, осмысливать ее, манипулировать ею, хранить, передавать на далекие расстояния, систематизировать ее, учащийся, способный делать заключения и давать необходимые пояснения, становится не просто субъектом педагогического процесса, а исследователем, умеющим самостоятельно и творчески, в меру своих способностей выявлять и решать достаточно широкий круг задач.

О необходимости подготовки педагогических работников к овладению информационными компьютерными технологиями и их использованию в образовательном процессе говорят и наиболее значимые документы последнего времени, принимаемые как на уровне Министерства образования и науки Российской Федерации, так и Правительства России: Национальная доктрина образования; Федеральная целевая программа «Электронная Россия 2001–2010»; Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.; Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации.

Так, Национальная доктрина образования в Российской Федерации – основополагающий государственный документ, устанавливающий приоритеты образования в государственной политике, стратегию и основные направления его развития, в качестве основных целей и задач образования называет создание программ, реализующих информационные технологии в образовании и развитие дистанционного обучения. Кроме того, признавая ведущую роль педагога в достижении целей образования, государство намерено создавать условия для привлечения в систему образования талантливых специалистов, «... способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, вести научные исследования, осваивать новые технологии и информационные системы, ... готовить специалистов высокой квалификации».

Таким образом, в настоящий момент создана нормативно-правовая база, задающая тенденции формирования компьютерной грамотности педагога как эффективного условия модернизации образовательного процесса и повышения его эффективности.

Сегодня вопросы ИКТ поднимаются на страницах ведущих отечественных («Вестник образования», «Вопросы психологии», «Высшее образование в России», «Народное образование», «Педагогика», «Школа и образование», «Школьные технологии» и др.) и зарубежных

(Chronicle of higher education», «Journal of Experimental Psychology: General», «International Journal of educational» и др.) педагогических изданий; становятся предметом изучения научных школ и отдельных ученых (А. К. Ахлебинин, М. Г. Горбач, А. А. Елизаров, Д. Карневаль, С. Карр, Д. Ш. Матрос, Г. Миллер, Ф. Олсен, Е. С. Полат, Д. И. Попов, А. В. Хуторской, Т. А. Шумихина и др.).

Большинство современных авторов, в том числе М. Ю. Бухаркина, А. В. Петров, Е. С. Полат, выделяют основные дидактические свойства и функции компьютерных технологий: возможность чрезвычайно оперативной передачи информации, хранения этой информации, интерактивности, организации электронных конференций, диалога, запроса информации. Они считают, что «говоря о дидактических свойствах и функциях компьютерных технологий, важно иметь в виду два важнейших фактора.

1. Обучение предполагает взаимодействие учителя и обучаемого. Наличие учителя в системе обучения обязательно. Основная его функция – управление процессом обучения.

2. Каждая система обучения строится на определенной дидактической концепции, которая и определяет отбор содержания, методов, организационных форм, средств обучения».

Стратегический характер использования информационных технологий в образовательном процессе различных групп обучающихся доказывается в работах С. М. Авдошина, Ю. С. Авраамовой, А. А. Елизарова, Э. А. Манушина, М. В. Моисеевой, Э. Д. Новикова, А. Е. Петровой, Е. С. Полат, А. В. Хуторского. По мнению О. Родионовой (шеф-редактор журнала «Учитель года»), «при отлаженной методике, учитель начинает искать варианты для еще большего совершенствования урока: наглядность, больший уровень самостоятельности учащихся, уникальный материал и т.д. Именно тогда ему на помощь приходят ресурсы мировой сети, возможность организовать ход урока иначе».

Н. В. Бланк (Центр диагностических и информационных технологий, Оренбург): «Информационное общество диктует перемены для учителя, который не может более выполнять «авторитарные функции», а также не является единственным и полным источником информации для учащихся. Обучение должно строиться «на принципах сотрудничества» учителя и ученика, а для реализации данной задачи учителю необходимо в совершенстве владеть современными педагогическими, а также и информационными технологиями. Кроме того, перед учителем стоит еще одна немаловажная задача – ориентация «не только в предметной области, но и в существующих концепциях обучения, методических школах, системах, психологических особен-

ностях процесса познания. Умение учителя провести анализ своего опыта работы считается одной из самых эффективных форм повышения квалификации. Законченные модули по опыту работы могут пополнять раздел «Педагогический опыт» в региональном банке педагогической информации и быть полезными для каждого из коллег».

Как показывает зарубежный и отечественный опыт, компьютерные технологии обучения при правильном их использовании обеспечивают целый ряд преимуществ, из которых, пожалуй, наиболее важными являются следующие:

- повышение результативности процесса обучения за счет его технологичности;

- реализация личностно ориентированного подхода в обучении, поскольку использование ИКТ обеспечивает реальную индивидуализацию учебного процесса по содержанию материала, объемам и темпам его усвоения и гуманизацию учебного процесса (в плане большего соответствия различных его сторон психофизиологическим особенностям человека);

- активизация обучаемых при усвоении учебной информации за счет индивидуальной работы с ними в интерактивном режиме;

- повышение эффективности использования учебного времени (в плане скорости формирования умений);

- положительная мотивация обучения за счет комфортных психологических условий работы обучаемого, регулярности и массовости контроля знаний, объективности оценки;

- изменение характера труда преподавателя, в частности, сокращение рутинной и усиление творческой составляющей его деятельности.

Обобщая вышесказанное, можно говорить о трех основных направлениях применения ИКТ в обучении:

- средство для выполнения поставленных учебных задач;
- средство для разработки программно-методического обеспечения или программно-педагогических средств;
- средство автоматизации процессов управления обучением.

Наконец, существует ряд исследований, авторы которых доказывают закономерность использования ИКТ в профессиональном обучении и повышении квалификации (С. М. Авдеева, В. Н. Аверкин, Н. Г. Калашникова, М. П. Карпенко, В. В. Лаптев, М. В. Моисеева, Я. М. Нейматов, Э. М. Никитин, Э. Д. Новиков, В. А. Садовничий, В. П. Тихомиров, Е. А. Федорова, И. М. Чечель и др.).

Накопление информации, создание системы методической поддержки преподавателей образовательных учреждений всех уровней в

области новых информационных технологий, создание ресурса обеспечения сетевого тестирования; создание банка данных с тестовыми заданиями, создание базы данных образовательных ресурсов, информационного фонда необходимо для оказания помощи педагогам в направлении развития аналитической деятельности на основе применения компьютерных технологий через разработку методических рекомендаций, организацию разнообразных форм информационно-методического сопровождения. Формирование и ведение информационных ресурсов в области образования, профессиональных баз данных, информационных справочных систем. Принципы организации электронного информационного фонда должны обеспечивать возможность накопления, хранения и предоставления различных ресурсов – от текстовых, до мультимедийных (М. П. Карпенко, ректор Современной гуманитарной академии).

Таким образом, анализ современных научных исследований в области освоения ИКТ для эффективной организации профессиональной педагогической деятельности позволяет выделить ряд обобщающих положений:

Использование ИКТ в образовательном процессе позволяет существенно повысить его эффективность.

Траектории использования ИКТ в повышении эффективности образовательного процесса достаточно разнообразны. Сегодня существует возможность максимально полно задействовать компьютер и как локальное техническое высокоэффективное средство, и как средство доступа к информационным ресурсам сети Internet в:

- разработке учебных заданий по предмету;
- подготовке и проведении практикумов, лабораторных работ, исследований учащихся;
- поиске, отборе и разработке дополнительного предметного содержания, построения личностно-ориентированного учебного процесса;
- подготовке и проведении контрольно-измерительных заданий: диагностических, зачетных, тестовых, контрольных работ по предметам;
- презентационном предъявлении учебного материала на различных этапах урока;
- организации самостоятельной работы учащихся в урочное и во внеурочное время;
- создании информационного фонда по предмету;
- подготовке и проведении олимпиад, конкурсов;
- разработке наглядных пособий;
- разработке электронных словарей;

– разработке учебно-методической документации.

Условием квалифицированного использования ИКТ является сформированная компьютерная компетентность педагога.

В формировании ИКТ-компетентности целесообразно использовать как традиционные технологии, так и технологии дистанционного обучения.

Наибольшие возможности для обучения ИКТ-технологиям включает в себе система повышения квалификации с имеющимся у нее опытом андрагогического обучения и возможностями гибкого и оперативного изменения учебного плана.

Наличие названных выше стратегических документов, с одной стороны, и реально меняющаяся практика работы, с другой, должны внести изменения и в деятельность структур повышения квалификации, которые максимально быстро в содержание курсовой подготовки могут включать образовательные программы, нацеленные на формирование ИКТ-компетентности педагога.

В системе повышения квалификации существует большой опыт взаимодействия со взрослыми. Знание психологических и профессиональных особенностей педагогов, умение выявлять проблемы их профессиональной деятельности и строить на их основе образовательный процесс позволяет организаторам спроектировать профессионально значимые курсы для педагога, отобрать систему теоретических, практических и диагностических занятий, направленных на совершенствование и развитие педагогической и управленческой деятельности.

РАЗДЕЛ 7

Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования

РЕАЛИЗАЦИЯ МОДЕЛИ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»

ЗАПЛАТИНА Е. А.

г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет

Вся система российского образования последние годы работает на обеспечение условий получения гражданами России доступного и качественного образования, находящегося в тесной связи с развитием экономического и научно-промышленного потенциала, построением в государстве гражданского общества и обретением гражданского согласия, обеспечение безопасности страны. В этой связи поддержка наиболее успешных образовательных учреждений, лучших педагогов, талантливой молодежи, создание единой образовательной инновационной среды в России на сегодняшний день приобретает исключительную важность.

Согласно Постановлению Правительства РФ, реализация приоритетного национального проекта «Образование» основывается на долгосрочных стратегиях и планах, определяющих развитие конкретных муниципальных образовательных учреждений. Среди общеобразовательных учреждений, осуществляющих деятельность в данном направлении, можно назвать и МОУ СОШ № 32 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла города Екатеринбурга, которая стала победителем конкурса в рамках приоритетного национального проекта «Образование» 2007 г. Одним из проектов, составивших основу конкурсного материала, является творческий

проект «Школа № 32 – центр художественного творчества Чкаловского района г. Екатеринбург».

МОУ средняя общеобразовательная школа № 32 основана в 1990 г. и поэтому может быть отнесена к «новым» учебным заведениям. Она является первой школой, построенной в Ботаническом микрорайоне. Школа была основана как «Школа радости», в которой учащиеся кроме общеобразовательных предметов посещают занятия художественного, хореографического, музыкального и эстетического блоков. Эти направления функционируют и сейчас.

Однако на сегодняшний день идея углубленного изучения предметов художественно-эстетического цикла по данным четырем направлениям дает возможность ребёнку получить специализированное образование, развивая при этом только одну сторону творческих способностей по одному из направлений. На этом и основан действующий учебный план, в котором каждое направление наполнено специализированными предметами. Школа не предоставляет возможность учащимся проявить различные творческие способности в разных жанрах искусства, тем самым теряет свою гуманитарную направленность.

В школе недостаточно развита система предпрофильного и профильного образования. Не все направления обеспечивают непрерывность образования, тем самым лишая разные категории учащихся доступа к полноценному образованию в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями. Неразвитая система предпрофильного и профильного образования не обеспечивает преемственность между общим и профессиональным образованием, что лишает возможности эффективной подготовки выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования.

Сегодня школа № 32 предоставляет возможность занятий художественным творчеством в основном для детей нашей школы и отчасти для детей микрорайона Ботаника, что ограничено для учащихся других микрорайонов и школ Чкаловского района.

Таким образом, исходя из вышеназванных проблем, следует сделать вывод о том, что для нас приемлема модель полихудожественного воспитания, так как такая модель дает широкие возможности для полихудожественного подхода к развитию одаренных детей не только нашей школы, но и района. Такая модель позволит каждому ребёнку найти свое место в жизни, развить свои дарования, реализовать себя.

По определению Б. П. Юсова, полихудожественный поход к развитию ребенка является такой формой приобщения их к искусству, которая позволит им понять истоки разных видов художественной деятельности приобрести базовые представления и навыки из области

каждого искусства [1]. Полихудожественный подход в корне отличается от монохудожественного, когда занятия строятся на основе изолированной профессиональной системы одного какого-то вида художественной деятельности. Целью преподавания искусства в системе художественного образования при полихудожественном походе является, прежде всего, развитие полихудожественных творческих возможностей учителя и учащихся, расширение горизонтов освоения окружающего мира, природы и культуры, формирование осмысленного отношения к искусству и воспитание интереса к прекрасному в жизни.

Согласно концепции Б. П. Юсова [1], полихудожественность тесно связана с понятием «интеграция» и является одним из условий ее возникновения. Вопросы использования взаимодействия разных видов искусств в учебном процессе являются предметом особого внимания ведущих исследователей в педагогике искусства (Э. Б. Абдуллин, Л. М. Баженова, В. П. Михалев, А. А. Мелик-Пашаев, Г. П. Нестеренко, В. Г. Ражникова, Г. П. Шевченко и др.). В педагогике искусства установлено, что взаимодействие искусств в содержании учебного процесса способствует более гармоничному развитию школьников, нежели при получении разрозненных художественных впечатлений. Вместе с тем, активные формы деятельности детей в разных искусствах способствуют разностороннему развитию эмоционального поля (по терминологии В. Г. Ражникова), росту творческих способностей и художественных потребностей.

Согласно вышесказанному, на основе идеи полихудожественного подхода к развитию учащихся был разработан творческий проект развития школы «Школа № 32 – центр художественного творчества учащихся Чкаловского района».

Целью проекта – создать образовательное пространство на основе модели полихудожественного подхода к развитию личности учащихся школы и одаренных детей Чкаловского района. Цель подчинена идее создания условий для целостного развития художественного сознания школьников, так как именно в искусстве происходит отображение действительности через средства художественного познания жизни, значимость которого не только не умаляется, но увеличивается на фоне становления научно-категориальных методов познания. Полихудожественное воспитание, таким образом, способствует единому, полимодальному и всестороннему росту сознания и разума школьников.

Задачи:

– предоставить учащимся возможность формировать основы активного восприятия разных видов и жанров искусства, активного

творчества детей в этих видах и жанрах через расширение предметных курсов, элективных курсов, дополнительного образования;

- создать условия для профессиональной ориентации предпрофильного и профильного обучения учащихся через договор с Уральским государственным педагогическим университетом;

- создать новую модель непрерывного полихудожественного образования: стартовая школа – школа – вуз;

- организовать досуг и отдых детей во внеурочное время через развитие студийной работы.

В МОУ СОШ № 32 решение этих задач реально осуществимо по нескольким причинам. Во-первых, организация всего педагогического процесса в школе уже сориентирована на постижение учащимися искусства в различных его видах и жанрах во всех параллелях. Во-вторых, имеющиеся традиции в качественном художественном обучении и воспитании детей. В-третьих, методическая оснащенность школы позволяет преподавать педагогам те или иные виды искусства на достаточно высоком уровне. В-четвертых, педагогический коллектив школы состоит из преподавателей, компетентных в методике и технологии преподавания школьникам определенных искусств. В-пятых, понимание педагогическим коллективом необходимости осуществления режима ее развития на основе имеющихся достижений в русле художественного воспитания всех учащихся школы.

Основными идеями, положенными в основу «Школа № 32 – центр художественного творчества учащихся Чкаловского района» являются:

- идея полихудожественного развития личности;

- идея непрерывного художественно-эстетического образования учащихся;

- идея развития образовательного учреждения как творческой лабораторией для района.

В выбранном полихудожественном подходе к развитию личности средствами искусства мы опираемся на взгляды ряда исследователей (Б. Д. Неменский, Д. Б. Кабалевский, Л. В. Школяр и др.), которые гласят о том, что в процессе восприятия и создания творческого продукта происходит формирование креативных качеств личности школьника. Именно искусство, по мнению данных авторов, способствует вовлечению множества учащихся разновозрастных и социальных групп в процесс творческого самовыражения, поиска новых способов действия, создания художественных продуктов. Не требует доказательств истина, что гуманитарно-художественные дисциплины оказывают огромное влияние на развитие познавательных способностей и

творческой активности ребенка, активизируют заинтересованное, творческое отношение ученика к окружающей действительности. Еще П. П. Блонский писал: «Чем выше эмоции, тем большую роль играют мысли, тем легче они возбуждают мысли» [2]. Все это способствовало тому, что именно искусство было выбрано и как определенное средство, и как определенное условие творческого развития учащихся школы.

Разработанные концептуальные основы функционирования школы, учебные планы, координация программ по художественно-эстетическому образованию учащихся, разработка системы дополнительного образования учащихся позволяют сделать вывод о создании школы, которая является центром искусств для одаренных детей.

Выделенное главное средство и главное условие, а также, соответственно этому, средства его формы и методы (формы художественного образования и методы художественного образования детей) будут являться эффективными в том случае, если все они будут реализованы на всех ступенях образования школьников. В связи с этим, в основу творческого проекта «Школа № 32 – центр художественного творчества учащихся Чкаловского района» положена идея непрерывного художественно-эстетического образования учащихся. Основными ступенями данного образовательного процесса будут являться:

- группы для подготовки детей дошкольного возраста к школьному обучению «Стартовая школа» на основе идеи полихудожественного воспитания;

- классы с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла до 9 класса;

- профильные классы (10–11 классы) с предпрофессиональной музыкальной, хореографической, художественной, театральной педагогической подготовкой учащихся для поступления на факультеты УрГПУ, традиционные, общеобразовательные классы, включающие предметы художественно-эстетического цикла – с 1 по 11 класс.

Для реализации программы развития школы «Школа № 32 – центр художественного творчества учащихся Чкаловского района» необходимо:

1. В школе «развития» для групп дошкольников включение в содержание занятий разных видов творческой деятельности детей, включая занятия, основанные на взаимосвязи разных видов искусств – музыки, изобразительного искусства, пластического интонирования (художественного движения), реализующих полихудожественное воспитание детей и способствующих выбору ребенком того вида художественной деятельности, который наиболее им предпочтительный.

2. В начальной школе в классах с углубленным изучением

предметов художественно-эстетического цикла включение предметов, основанных на взаимосвязи искусств (творческий час, театральный час), а также таких видов искусства, которые не изучаются учащимися определенного класса углубленно (например, в хореографических классах изучение любой музыкальной дисциплины или дисциплины, связанной с живописью – «Образ и мысль», в художественном классе включение дисциплины «Театральный час»), реализует также процесс полихудожественного воспитания учащихся.

3. В основной школе в общеобразовательных классах, учащиеся которых не изъявили желания заниматься активно каким-либо одним видом художественной деятельности, включение таких творческих и художественно развивающих детей дисциплин, основанных на полихудожественном подходе, как театральный час, театральная культура, МХК и др. В классах с углубленным изучением дисциплин художественно-эстетического цикла реализуется тот же подход, что и первой ступени образования.

4. В старших профильных классах (модульных: культурологического, музыкально-художественного, хореографическо-эстетического, включающих целенаправленную подготовку по направлению «Художественное образование», в бакалавриат «Дизайн и компьютерная графика», «Музыкально-компьютерные технологии», «Культурология», «Хореография» «Театральная педагогика») в дисциплины профиля включаются полихудожественные предметы. В математический класс включаются такие предметы полихудожественного содержания, как МХК и театральная культура.

5. Идея полихудожественного воспитания будет воплощена помимо введения в учебный план дополнительных предметов и элективных курсов еще и через работу студий. Один учащийся любого специализированного класса (музыкального, хореографического, художественного, эстетического) сможет посещать студию другого направления, не связанную с основным углубленным образованием, например учащийся из музыкального класса сможет посещать либо театральную студию, либо студию эстрадного танца и так далее по выбору. Это сделает возможным переход ребенка из одного направления в другое по интересам, а также развитие разных способностей в разных видах творческой деятельности.

Таким образом, обозначенный приоритетный полихудожественный подход к развитию учащихся реализуется на всех ступенях образования в школе, что делает всю педагогическую систему школы открытой, отвечающей разнообразным образовательным запросам учащихся и их семей. В связи с этим главным интегрирующим показате-

лем полихудожественного подхода к организации учебного процесса является общее духовное возвышение интересов учащихся, чувство радости на занятиях творчеством, разделенное в общении с друзьями, усиление доверия к учителям, родителям и взрослым. Каждый конкретный учащийся школы, выбрав определенный вид искусства для дальнейшего углубленного его изучения еще в школе развития, начинает осваивать и другие виды искусства, которые предоставляются ему на протяжении обучения в начальной и основной школе. В старших классах он имеет возможность выбрать определенный профиль, который «замыкается» на определенной специальности музыкально-педагогического факультета Уральского государственного педагогического университета. Вместе с тем при обучении в профильном классе учащийся продолжает осваивать разные виды искусства при изучении «Мировой художественной культуры», «Театральной культуры» и конкретных дисциплин профиля, многие из которых носят полихудожественный характер.

Данная модель позволит осуществить реализацию полихудожественного подхода в деятельности школы по развитию творческой индивидуальности учащихся и их дальнейшему самоопределению в процессе создания художественного продукта, в процессе освоения различных видов искусства и средств художественной выразительности этих искусств, в процессе предпрофессиональной музыкально-хореографическо-художественно-театрально-педагогической подготовки.

Этапное распределение реализации проекта «Школа № 32 – центр художественного творчества учащихся Чкаловского района города Екатеринбурга»:

1. Подготовительный этап: сентябрь 2005 г. – февраль 2006 г.
 - мониторинг состояния качества образовательного процесса;
 - изучение социального заказа;
 - теоретическое и практическое овладение проблемой, выявление негативных тенденций и их причин;
 - мотивация педагогов на разработку и реализацию проекта;
 - определение целей и задач.
2. Организационный этап: март 2006 г. – декабрь 2007 г.
 - защита проекта и получение статуса районной экспериментальной площадки;
 - создание условий для реализации проекта.
3. Внедренческий этап: 2007–2009 гг. Реализация проекта, оценка обоснованности стратегии проекта, определение сильных и слабых сторон, корректировка; разработка дальнейших путей реализации проекта.

В проекте «Школа № 32 – центр художественного творчества уча-

щихся Чкаловского района города Екатеринбурга» разработаны ожидаемые и желаемые результаты, а также система работы с одаренными детьми.

Несмотря на то, что в настоящее время школа находится только в начале внедренческого этапа реализации проекта, и о результатах реализации проекта говорить еще рано, тем не менее, прослеживаются положительные результаты в развитии образовательного учреждения. Выявление различных сторон одаренности учащихся повлекло за собой увеличение количества побед и участия в различных творческих районных, городских, областных, региональных, всероссийских конкурсах и фестивалях. Принятие полихудожественного характера художественно-эстетического образования в школе позволило повысить качество образования среди предметов художественно-эстетического цикла. Кроме этого, увеличилось число желающих поступить в первый класс, в связи с этим появилась возможность увеличить количество первых классов (повышение конкурентоспособности образовательного учреждения). Прослеживается увеличение количества учащихся, продолживших образование в профильных классах школы. Отмечены положительные тенденции во взаимоотношениях между школой и родителями учащихся на основе принципа сотрудничества.

Победа в конкурсе на лучшее учреждение России в рамках приоритетного национального проекта «Образование» позволила повысить престиж образования МОУ СОШ № 32 среди родителей, учащихся и всей общественности района и города Екатеринбурга.

Литература

1. Юсов, Б. П. Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование [Текст] / Б. П. Юсов ; под. ред. Л. П. Казанцева // Материалы Межд. науч.-практ. конф. 25–29 августа 1997 г. – Астрахань, 1997.

2. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения [Текст] / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979.

О РОЛИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

КАДУН Т. В., СЕМЕНОВА Л. И., ЗУБ И. П.

п.г.т. Федоровский, Муниципальное общеобразовательное учреждение Федоровская средняя общеобразовательная школа № 5

Исходя из национальной доктрины образования в Российской Федерации, основными целями модернизации образования являются:

качество образования и его доступность. Следовательно, для достижения их возникает необходимость применения педагогических технологий, которые адекватны целям личностно-ориентированного обучения и развития учащихся. Считаем, что назначение технологии КСО состоит в том, что при ее применении учебный процесс гарантированно достигает поставленных целей.

Идея образования в течение всей жизни является гуманистическим ориентиром нашего столетия, да и прошедшего тоже.

Мы понимаем образование как любовь к детям, к молодежи, которых мы, педагоги, должны интегрировать в наше общество, найти для них достойное место в рамках системы образования, а также в семье, обществе. При этом основной функцией профильной школы мы считаем целенаправленную социализацию личности, наши выпускники должны быть подготовлены к новым общественным, рыночным отношениям: обладать самостоятельностью, предприимчивостью, способностью выполнять общественно полезную деятельность, должны быть подготовлены к встрече с трудностями в условиях конкурентной деятельности; у наших выпускников должен быть сформирован личностный менталитет, которому присуще состояние постоянного и вечного, пожизненного служения людям.

Все это наиболее оптимально достигается при реализации непрерывного образования: которое должно соответствовать требованиям внешней среды, требованиям рынка труда, поэтому мы должны постоянно совершенствовать, моделировать, изменять в лучшую сторону содержание образования и технологии обучения в школе, то есть повышать уровень процесса обучения через использование инновационных образовательных технологий, одной из которых и является технология сотрудничества, успешно работающая как на школьных уроках, так и на занятиях в вузах, ссузах и в профессиональной деятельности.

Мы убеждены, что выработать, укрепить все эти качества можно благодаря открытости, коллективности, с одной стороны, и обособлению, сохранению индивидуальности, самоутверждению через нравственный индивидуализм – с другой стороны.

Считаем, что наша идеология обучения и воспитания – это отказ от педагогики всеобщей опеки и переход к деятельности учащихся, активной форме их отношения к окружающему миру. Поэтому мы на протяжении трех лет работаем над проблемой апробации и внедрения технологии КСО, технологии сотрудничества. Изучив внимательнейшим образом труды профессора, академика международной педагоги-

ческой академии В. К. Дьяченко и знаменитый коркинский метод, мы применили его в своей работе.

Позволим себе напомнить основные признаки КСО, которые определяют его преимущества перед традиционными системами воспитания и обучения:

- ориентация на индивидуальные способности детей, обучение происходит в соответствии со способностями каждого ученика (индивидуальный темп обучения);

- осмысленность процесса познания;

- все обучают каждого, и каждый – всех;

- при коллективных учебных занятиях знания – хорошие, умения – увереннее, навыки – надежнее;

- обучение ведется на основе и в атмосфере взаимопонимания и сотрудничества учителя и учащихся;

- активизируются межличностные отношения (ученик – учитель), которые способствуют реализации в обучении принципов непрерывной и безотлагательной передачи знаний;

- ведущей организационной формой обучения является коллективная, которая позволяет учащимся найти себя, определиться, кто они – гуманитарии или имеющие математический склад ума.

Чем привлекли нас эти формы организации работы?

Из практического опыта мы пришли к выводу, что они дают возможность каждому ученику, даже самому слабому, почувствовать свою необходимость, свою значимость в коллективе, испытать радость общения в процессе познания, способствуют утверждению личности.

Когда мы начали применять технологию КСО на своих уроках, мы учитывали: подготовленность класса; уровень обученности; уровень обучаемости коллектива.

По этим аспектам к нашей работе подключались психологи с диагностиками, которые также изучили интенсивность и уровень развития познавательных интересов учащихся, используя для этого специальные методики изучения мотивов учебной деятельности учащихся.

Сначала учим ребят работать в постоянных парах. Ученики овладевают навыками общения в паре: учатся задавать вопросы, отвечать на них, обсуждать ответы, слушать объяснение, писать в тетрадь товарища, осуществлять взаимную проверку, исправлять неточности ответа товарища, возражать, спорить, отстаивать свое мнение, убеждать, овладевают умением пользоваться алгоритмами в работе.

При применении данной технологии ребенок не является объектом обучения, он – один из субъектов, эмоционально вовлечен в процесс учения, и задания ему по силам. В данном случае возникает «аф-

фективно-волевая» подоплека обучения, которая обеспечивает естественное повышение работоспособности, повышение эффективности работы мозга, которое не идет в ущерб здоровью. Следовательно, технология сотрудничества гармонично работает в паре с психосберегающей технологией обучения, что очень важно в условиях систематических школьных перегрузок.

Это подтвердили психологи. После проведенных диагностик с учащимися среднего школьного возраста они расположили ответы в порядке убывания их значимости для учащихся:

1. «Что благоприятствует мотивации учения учащихся 5–7-х классов?»:

- потребность во взрослости; общая активность подростка;
- его готовность включаться в разные виды деятельности со взрослыми и детьми;
- стремление подростка осознать себя как личность;
- потребность в самоутверждении и самовыражении;
- стремление к самостоятельности.

2. «Что мешает мотивации в подростковом возрасте?»:

- отрицательное отношение к готовым знаниям;
- отрицательное отношение к простым и легким вопросам; воспроизводящим видам работы;
- непонимание связи учебных предметов с возможностью их использования в будущем.

Данные выводы убедили нас, что элементы технологии сотрудничества, а именно работа в парах, наиболее эффективны для учащихся среднего звена. На практике мы убедились в этом.

Как мы организовывали и проводили такую работу в парах постоянного состава на уроках русского языка и математики?

Если на уроке изучались всего две темы или два правила, то их можно распределить по вариантам, тогда два ученика за одним столом изучают каждый свою тему, перед началом работы учитель объясняет ее порядок, ставит цели изучения тем, указывает, на какое время (ориентировочно) рассчитано изучение всего материала, на какой результат может и должен выйти ученик. Выслушав инструктаж, каждый ученик изучает тему самостоятельно, читает, разбирается в приведенных примерах.

Когда ученик закончит работу над карточкой, он рассказывает выученное правило товарищу, записывает в его тетрадь образец и объясняет по образцу. Его напарник может задать ему вопрос, уточнить, что ему непонятно.

То же делает и его товарищ. А после этого они обмениваются

тренажерными карточками и выполняют практические задания карточки товарища. В конце работы сверяют выполненные задания.

В помощь учащимся мы разработали памятку (алгоритм) по организации работы учащихся в парах:

- прочитай теоретический материал и разбери приведенные примеры;
- выучи правила;
- выполни все задания карточки;
- расскажи правило товарищу;
- запиши образец в тетрадь товарища и объясни правила по образцу;
- выслушай объяснение товарища;
- поменяйтесь карточками с заданиями;
- выполните практическую часть карточки товарища;
- сверьте друг с другом выполненные задания;
- выполните общие упражнения.

Такой алгоритм лежит на парте у каждой работающей пары. Когда учащиеся научились работать в постоянных парах, мы переходим к работе в парах сменного состава. При этом возможны различные варианты организации их работы.

И, наконец, когда мы научили работать учащихся в сменных парах, переходим к более сложной организационной форме – работе в сменных парах в малой группе (по 4 – 7 человек в каждой группе, в зависимости от количества одновременно изучаемых вопросов, тем, подтем). Этот вид КСО лучше использовать с учащимися старшего звена. Почему?

В своей дальнейшей работе с детьми по данной технологии мы также опирались на диагностические исследования и выводы психологов:

1. «Что благоприятствует мотивации учения старшеклассников?»:
 - тенденция к осознанию школьником своего мировоззрения;
 - потребность в осознании себя как целостной личности;
 - оценка своих возможностей в выборе профессии;
 - осознание своей жизненной позиции;
 - становление целеполагания;
 - интерес ко всем формам самообразования;
 - избирательность познавательных мотивов, диктуемая выбором профессии.
2. «Что мешает мотивации в старшем школьном возрасте?»:
 - неудовлетворенность однообразием форм учебных занятий;
 - отсутствие творческих и проблемно-поисковых форм учеб-

ной деятельности;

– отрицательное отношение к формам жесткого контроля со стороны учителя.

Малые группы формируются для выполнения блоков заданий. Состав группы определяется самим учителем. Желательно, чтобы в группе были дети разного уровня: «сильные» и «слабые», то есть при работе в таких группах обеспечиваем разноуровневость. Если учащийся раньше выполняет задание, у него в карточке имеется дополнительное задание.

Число учащихся в группе соответствует количеству карточек в блоке (каждая карточка посвящена своей подтеме, все карточки в блоке охватывают всю тему). Каждая малая группа имеет лист учета. В малой группе назначается ассистент, координирующий порядок работы в ней. Ученик, приступая к работе над своей карточкой, в листе учета напротив своего варианта ставит точку. Выполнив работу, ставит «+», образует пару и работает в паре постоянного состава (используется памятка), сменяя партнеров по мере выполнения карточек. (Напоминаем, что при составлении карточек мы учитываем уровень подготовленности учащихся каждого конкретного класса, как по предмету, так и по формам работы). Учащиеся, закончившие работу над карточкой раньше других, получают дополнительное задание, то есть используется дифференцированный индивидуальный подход в обучении при использовании данной технологии. Смена видов деятельности, регулярное чередование периодов напряженной активной работы и расслабления, смена произвольной и эмоциональной активации в данном случае необходимы во избежание переутомления детей.

Отработав все карточки своего блока, ученики образуют новую группу, где они сдают зачет устно или письменно.

Чтобы предупредить возможные ошибки учащихся при самостоятельном усвоении темы в работе по карточкам, делаем ввод в тему (погружение в тему). Он должен быть кратким, четким и обеспечивать интерес учащихся и возможность самостоятельно изучать тему, учащиеся должны осмыслить свою деятельность по данной теме, уяснить цель, задачи изучения, а затем уже заняться самостоятельной работой по теме.

Технология КСО и групповых форм работы предусматривает проведение нетрадиционных уроков, чтобы показать успешность ученика в обучении, при этом учителю нет необходимости быть необъективным – он может выделить какой-то кусочек или какой-то аспект работы учащегося либо в паре, либо в группе, похвалить за старание, за приобретенные знания, умения и навыки в определенный период

времени. Необходимость проведения нетрадиционных уроков является также результатом активного, творческого поиска учителем таких форм обучения, которые соответствовали бы требованиям к выпускникам школ, тенденциям развития образования, новым образовательным идеям и максимально способствовали бы развитию способностей ученика, его личностных качеств, самостоятельного мышления.

Применение элементов технологии КСО можно отметить при проведении уроков-лекций, уроков-практикумов, уроков-семинаров, уроков-зачетов.

Все эти формы нетрадиционных уроков наиболее рационально применять в старших классах, так как резко возрастает объем учебного материала, подлежащего изучению, значительно удлиняются цепочки логических рассуждений, что предполагает изучение материала крупными блоками, а это трудно реализовать в рамках традиционного урока усвоения новых знаний. К тому же в старших классах активизируется необходимость воспитания у учащихся способности к самостоятельному получению знаний, к работе с книгой (учебником, справочником, различными пособиями для учащихся, задачником), что необходимо при дальнейшем обучении в высших и средних специальных учебных заведениях.

Приобретенные навыки готовят учащихся к продуктивному восприятию учебного материала на уроке-лекции. Такие уроки также готовят ученика и к учебе в вузе, где лекция занимает значительное место среди различных форм обучения студентов, и к учебе в среднем специальном учебном заведении. Эффективность использования лекционного способа изложения учебного материала доказана опытом работы многих учителей, работающих в творческой группе.

Лекция в школе не является полной копией соответствующей формы изложения учебного материала в вузе, при этом учитываются возрастные особенности учащихся и более неоднородный состав учащихся в школе по сравнению с вузом. Наш опыт показывает, что усвоение взаимосвязанного материала более успешно при его изложении крупными порциями (блоками), позволяющими установить различные отношения нового понятия с известными. При этом автоматически происходит выделение основного и второстепенного в изучаемом материале. Резко возрастающий объем материала, подлежащий усвоению, компенсируется увеличением времени на решение задач по данному материалу. При таком подходе несколько удлиняется период усвоения новых понятий и фактов, но усвоение их вполне сознательное, разностороннее и активное. Контроль за усвоением знаний проводится более часто и разнообразен по форме, опирается на индиви-

дуальные и коллективные способы работы учащихся, а это можно осуществить на уроках-практикумах и уроках-семинарах.

На уроках-практикумах мы осуществляем работу по закреплению теоретического материала, изложенного на лекции. На таких уроках имеется хорошая возможность использования групповых форм учебной работы, приобщение в качестве консультантов групп учащихся. Уроки-практикумы в большей мере, чем уроки формирования умений и навыков, позволяют осуществлять дифференциацию в обучении, учитывать интересы и возможности школьников, приобщать их к творческой деятельности. Одним из средств реализации этих возможностей урока-практикума являются многовариативные самостоятельные работы, которые позволяют дифференцированно включать учащихся в творческий процесс и привлекать их к обсуждению результатов выполнения задания.

Семинары применяем для формирования и развития навыков самообразования, приобщения школьников к самостоятельной работе, выработке умений формулировать гипотезы, анализировать литературу, аргументировать суждения и, наконец, выступать перед аудиторией, отвечать на вопросы своих товарищей. Уроки-семинары мы организуем для углубления и систематизации знаний, их обобщения. Такие уроки эффективны на заключительном этапе изучения темы, целью которого является систематизация знаний, умений, способов решения задач, эвристик, обучение учащихся применению их в нестандартных ситуациях, знакомство учащихся с историей предмета.

Для определения уровня овладения учащимися умением самостоятельно применять знания в стандартных условиях чаще всего используем уроки проверки и коррекции знаний и умений. Диагностика этого умения осуществляется на уроках-зачетах.

При подборе консультантов учитываем не только уровень их теоретической подготовки, но и личностные качества (ответственность, тактичность, принципиальность, справедливость), в определении которых основную помощь нам оказывают педагоги-психологи, которые помогают оценить отношения подростка с классом, выявить тип темперамента, исследовать и оценить вербально-логическое мышление, оценить уровень тревожности подростка.

Все вышеизложенное помогает нашим учащимся при выборе профиля дальнейшего обучения.

Обучение в профильных классах начинается с 10-х классов, что позволяет ребятам более детально и вдумчиво изучать профильные предметы, лучше подготовиться к поступлению в вуз и дальнейшему успешному обучению в нем.

Наша МОУ «Федоровская средняя общеобразовательная школа № 5» Сургутского района с 2004 г. сотрудничает с филиалом Тюменского государственного университета в городе Сургуте. В ходе обучения в системе непрерывного образования «Школа – вуз» учащиеся знакомятся с системой вузовских требований к подготовке будущих студентов, развивают навыки самостоятельной работы, приобретенные в результате внедрения учителями-предметниками технологии сотрудничества личностно-ориентированного обучения, ибо поведение человека есть продукт развития более широкой системы, чем только система его индивидуальных функций, а также система социальных связей и отношений, коллективных форм поведения и социального сотрудничества.

Таким образом, инновационные технологии, в частности технология сотрудничества, способствуют реализации непрерывного образования учащихся.

ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ РАЗРАБОТКИ АВТОРСКИХ ПРОГРАММ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ОБ- ЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ»

РУКОСУЕВА А. Н., МАРИНА И. Е.

г. Красноярск, Сибирский государственный
технологический университет

В связи с модернизацией образования в педагогической науке появился термин «компетентностный подход». Целью такого подхода является формирование у учащихся базовых социальных компетенций, а именно: коммуникативных, компетенций в работе с людьми, личностных (самосовершенствование), компетенций в решении проблем. Компетентностный подход стал активно внедряться в систему общеобразовательных учреждений. Традиционная система образования меняется, появляются новые задачи – сформировать личность активную, способную жить в изменяющихся условиях современного общества, работать в команде.

Для этого система воспитания подрастающего поколения все более стала опираться на психическое развитие человека, на индивидуальный подход к каждому учащемуся, что, в свою очередь, требует введение в школьную систему образования знаний по психологии, как в качестве комплекса диагностики и коррекции поведения, помогающего работе учителей, так и в качестве учебной дисциплины. Психоло-

логическое сопровождение учебно-воспитательного процесса даёт возможность воспитать активную, способную к саморазвитию, целеустремленную личность, способную адаптироваться в любых сложных ситуациях.

На возникающий вопрос о необходимости преподавать учебную дисциплину «Психология» в школах сегодня можно дать положительный однозначный ответ. Изучение учащимися этого предмета нацелено на понимание себя и своего места в жизни, на формирование умения использовать личный опыт и опыт других, самосовершенствоваться, развиваться, находить пути самореализации, быть активным и действенным в социуме.

Открытым остается вопрос о том, что включать в содержание программы курса «Психология» и в какой форме подавать материал учащимся.

Преподавание любого предмета в общеобразовательных учреждениях предполагает наличие образовательной программы, включающей не только подборку материала, подлежащего изучению, но и обозначение критериев оценивания, обозначение предполагаемого результата. Базовые предметы (математика, русский язык, физика), преподавание которых ведется уже десятилетиями, имеют государственные программы и стандарты, а также множество учебных и методических пособий. В свою очередь, «Психология» как учебная дисциплина вошла в общеобразовательные учреждения сравнительно недавно, в некоторых школах ее преподавание до сих пор не ведется, нет учебников по этой дисциплине, соответственно еще не накоплен опыт преподавания, который может помочь учителю, ведущему этот предмет.

Таким образом, актуальность преподавания психологии в школе не вызывает сомнений, известны цель и ожидаемый результат, но для качественной и эффективной реализации задач такого курса необходима разработка программы.

Поскольку нет единого стандарта преподавания предмета «Психология», нет целостной комплексной программы, нет единого мнения о том, какие темы давать для изучения, а литература представляет собой «зарисовки», «наброски», в МОУ СОШ № 19 г. Красноярска возникла необходимость в «поурочной разработке» данного курса.

Психологическая служба средней общеобразовательной школы № 19, работая над программой, включила в неё стандартные пункты авторской разработки:

1. Пояснительная записка (актуальность программы, цель, задачи, продолжительность, возрастная категория, ожидаемые результаты).
2. Содержание (содержание разделов, тематический план, коли-

чество часов, список литературы).

Если актуальность доказана самой жизнью, то при составлении тематического плана возникли некоторые трудности. Информация, подаваемая в ходе преподавания, трудно делима на главную, имеющую первостепенное значение, и дополнительную, в силу того, что она тесно связана с личным опытом учащихся и для каждого в отдельности представляет различную значимость и ценность. На учебный предмет «Психология» в школах уделяется немного часов (один час в неделю урока в течение учебного года, либо факультатива в течение полугода), поэтому необходимо, чтобы программа за короткий период времени охватила наиболее ценные темы, способствующие развитию полноценной многогранной личности. Такие темы для каждого в отдельности ученика с точной долей вероятности определить трудно, поэтому при составлении программы педагог-психолог ориентируется на собственную профессиональную компетентность и личностную позицию.

При этом плюсы преподавания данной дисциплины в том, что «Психология» личностно ориентирована, не требует наличия остаточных знаний с предыдущего класса, а значит реализация разработанной программы, активизируя личный опыт, должна пройти продуктивно. Работа по любой программе – это не просто трансляция теории, в силу специфики предмета такая деятельность приобретет личностную окраску, способствуя развитию личности в ходе учебно-воспитательного процесса.

Так, в МОУ СОШ № 19 г. Красноярска учебная общеобразовательная дисциплина «Психология» трансформировалась в такие курсы как «Развитие психических познавательных процессов» для учащихся 5-х классов, «Проблемы подросткового возраста» для учащихся 9-х классов, «Социально-психологические основы самоорганизации» для учащихся 10-х классов, «Психологические основы коммуникации» для учащихся 11-х классов.

Приведем в качестве примера часть тематического плана – элемент программы «Социально-психологические основы самоорганизации», разработанной для учащихся 10-х классов, которая реализуется в настоящее время (таблица 1).

Таблица 1

Тематический план программы
«Социально-психологические основы самоорганизации»

Раздел 2	Тема	Кол-во часов
Самосознание личности	Понятие «самосознание». Компоненты. Структура. Свойства.	1

	Понятие «самопознание» и его значение. Способы самопознания.	1
	Я-образ как продукт самопознания.	2
	Понятие «самоотношение» и его характеристика. Самоуважение.	1
	Я-идеальное. Я-реальное. Эталон. Принятие себя.	2
	Уверенность в себе. Компоненты уверенного поведения.	2
	Понятие «саморегуляция». Поступок как продукт саморегуляции.	1
Итого по разделу 2: 10 часов		

Анализируя пройденный на данный момент материал, стоит отметить, что каждая из тем, предусмотренных данной программой, вызвала интерес учащихся, натолкнула их на размышления о себе, что, в свою очередь, способствовало становлению компонентов зрелой личности: системы ценностей, формированию мировоззрения.

Таким образом, программы преподавания тех или иных модификаций учебной дисциплины «Психология», необходимо составлять, адаптируя научные теоретические факты в соответствии с возрастными особенностями учащихся, а также связывая курс с проблемами и трудностями, которые ставят перед человеком современные условия жизни.

Методической особенностью преподавания дисциплин «Развитие психических познавательных процессов», «Проблемы подросткового возраста», «Социально-психологические основы самоорганизации», «Психологические основы коммуникации» является индивидуально-ориентированное обучение, свободное высказывание собственного мнения каждым учащимся. Большой процент времени на уроке – это практическая работа самих учащихся (моделирование ситуаций, ролевые игры, дискуссии), что соответствует требованиям, предъявляемым к образованию в настоящее время, позволяет использовать новые методы обучения, в частности проблемное.

Внедряя подобные образовательные программы, необходимо помнить не только о результатах, но и о том, что эффективная реализация возможна, если между учителем и учащимися будет установлено взаимодействие, основанное на доверии и искренности. Особенности урока не позволяют развивать стороны личности учащегося так, как личностно-ориентированный групповой тренинг, но приблизиться к этому, безусловно, нужно, поскольку важно формирование умения применять полученные знания на практике.

Таким образом, составление программ, ориентированных на преподавание учебной дисциплины «Психология» во всех её модифи-

кациях, предоставляет их составителю полную свободу действий, даёт возможности для творческого подхода, инициативности, креативности, но одновременно и ограничивает, накладывая высокий уровень ответственности. Педагог-психолог, реализуя программу на уроках, ответственен за то, какую личность он воспитает, какую систему ценностей сформирует в процессе педагогического взаимодействия.

РАЗДЕЛ 8

Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования

ИНТЕГРАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СТРУКТУРЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

ТРОШКОВА Т. М., КАБАЛЁНОВА Е. Ю., СЫЧЁВА Е. Ж.

г. Новый Уренгой, Муниципальное дошкольное учреждение
Центр развития ребенка – детский сад «Елочка»

XXI век породил взрыв новой информации. Расширение пространства знаний, объем информации, ее многопрофильность сделали очевидным тот факт, что все знать и уметь невозможно, однако возможно овладение и нахождение истины через смежные знания. Сегодня ценность является не там, где мир воспринимается по схеме: «знаю – не знаю, умею – не умею», а где есть тезис «ищу – и нахожу, думаю – и узнаю, тренируюсь – и делаю».

Но дети, и особенно дошкольники, не всегда умеют превращать информацию в знания. Обилие информации не приводит и к системности знаний. Детей необходимо научить поисковой деятельности, целенаправленному поиску и правильному усвоению информации, а для этого надо научить ее ранжировать, выделять главное, находить связи и структурировать. Возникает новая для образования задача – формирование у детей информационной компетентности.

Главенствующее место мы отводим интеграции содержания образования. Это позволяет создать модель поликультурного образования, обеспечить условия для организации познания и обнаружения его результата как единого целостного процесса, где ребенок осваивает базовые категории с различных точек зрения, в различных образова-

тельных сферах; рождает личные и культурные смыслы того, к чему прикасается ребенок в процессе познавательной деятельности.

В основу интеграции содержания образования ложится метод проектов. Это позволяет снизить учебную нагрузку, развивать и активизировать потенциальные возможности ребёнка.

Обучение методом проектов начинается не с передачи «готовых» знаний и навыков, а с постановки проблемных задач, в процессе решения которых формируются творческие способности, а «ЗУНы» усваиваются.

Творческим коллективом педагогов нашего дошкольного учреждения разработана программа курса познавательного развития «Почему учителям чудеса», которая органично вписывается в учебный процесс. Реализация данного курса, основанного на интеграции содержания образования, и проектная форма организации обучения позволяют нам активизировать познавательную деятельность дошкольника, стимулируя его природную любознательность; мотивировать у него интерес к самостоятельному приобретению новых знаний.

Ориентиром нашей работы является выполнение социального заказа общества: востребована личность творческая, компетентная, деятельная, эрудированная. Исходя из того, что начальные старты становления и развития такой личности лежат в сфере дошкольного детства, наша цель – обеспечить эти старты.

В основу содержания нашей работы положены принципы Н. Н. Поддьякова:

1. Принцип оптимального соотношения процессов развития и саморазвития. Этот принцип – основополагающий, на нем базируются все остальные принципы. Процессы развития ребенка, организуемые взрослыми, должны одновременно стимулировать и ход саморазвития.

2. Принцип соответствия развивающей среды с особенностями саморазвития и развития дошкольников. Взрослый может участвовать в этом процессе только косвенно, создавая благоприятные условия для развития всех видов деятельности ребенка.

3. Принцип противоречивости содержания воспитательно-образовательной работы как основы детского саморазвития и развития. Усвоение детьми системы знаний обеспечивает гибкость, динамичность детского мышления, возможность получения новых знаний и построения новых способов умственной деятельности.

4. Принцип «развивающейся интриги». Необходимо строить активность детей таким образом, чтобы удовлетворение полученными новыми знаниями сочеталось у них со страстным нетерпением узнать, что же будет на следующем занятии.

5. Принцип единства взаимодействия специалистов и родителей в развитии детей.

Мы убеждены, что развитие познавательной активности дошкольника осуществляется в процессе его собственной деятельности, направленной на «открытие» им нового знания. Задача педагога при введении нового материала заключается в организации такой деятельности детей, чтобы они сами додумались до решения ключевой проблемы и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях. При этом деятельность педагога изменяется коренным образом: он не преподносит знания и истины в готовом виде, а учит их видеть и решать новые проблемы, открывать новые знания, создавая проблемные ситуации.

Деятельности педагога мы отводим особую роль:

- педагог наполняет повседневную жизнь детей интересными делами, проблемами, идеями, включает каждого ребенка в содержательную деятельность, способствует реализации детских интересов и жизненной активности;

- педагог, организуя деятельность детей, развивает у каждого ребенка стремление к проявлению инициативы, самостоятельности, к поиску разумного и достойного выхода из различных жизненных ситуаций;

- педагог проводит организованное обучение (занятия), которое строится как увлекательная проблемно-игровая деятельность, обеспечивающая субъектную позицию ребенка и постоянный рост его самостоятельности и творчества;

- педагог использует наглядно-практические методы и способы организации деятельности: наблюдений, экскурсий, элементарных опытов и экспериментирования, игровых проблемных ситуаций и пр.;

- педагог организует самостоятельную деятельность детей. С этой целью создается развивающая педагогическая среда. В условиях развивающей среды ребенок реализует свое право на свободу выбора деятельности;

- педагог устанавливает доверительные отношения с родителями: совместные мероприятия (дети, родители, педагог), организация клубов общения и пр.;

- педагог интегрирует образовательное содержание при решении воспитательно-образовательных задач (связь между разными разделами программы).

Такой подход предполагает рациональное сочетание теоретических знаний и практического опыта детей для решения конкретных проблем.

В процессе реализации интегрированного подхода для себя мы выделили следующие компоненты:

- объект («Что развивать?»);
- способ («Как развивать?»);
- результат («Для чего развивать?»);

1. «Что развивать?». Включение ребенка в учебно-познавательную деятельность посредством метода проектов на основе интеграции содержания образования способствует формированию его творческого мышления, эмоциональному развитию личности ребёнка и любознательности.

2. «Как развивать?». Включение ребенка в учебно-познавательную деятельность посредством метода проектов представляет основу всестороннего развития ребёнка. В зависимости оттого, что положено в основу проекта, выделяют разные типы проектов: исследовательские, ознакомительно-ориентировочные, практико-ориентированные, творческие и пр. На практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов. Разрабатывая тот или иной проект, мы учитываем признаки и характерные особенности каждого из них.

Деятельность в образовательном проекте подчинена определенной логике, которая реализуется в последовательности ее этапов:

1 этап – «Целеполагание». Педагог помогает ребенку выбрать наиболее актуальную и посильную для него задачу на определенный отрезок времени: формулирует проблему и цель, определяет продукт проекта; вводит в игровую ситуацию; нежестко формулирует задачи. Деятельность детей на этом этапе: вхождение в проблему и в игровую ситуацию; принятие задачи; дополнение задач проекта.

2 этап – «Разработка проекта». Педагог помогает в решении задач, организует деятельность и составляет план деятельности по достижению цели: к кому обратиться за помощью; в каких источниках можно найти информацию; какие предметы использовать; с какими предметами научиться работать для достижения цели. На этом этапе дети объединяются в рабочие группы и распределяют роли.

3 этап – «Выполнение проекта». Педагог оказывает помощь детям, при необходимости направляет и контролирует осуществление проекта. Здесь происходит непосредственно формирование специфических знаний, умений, навыков у дошкольников.

4 этап – «Подведение итогов». Педагог организует подготовку к презентации проекта и определяет задачи для новых проектов. А дети на этом этапе готовят к презентации продукт деятельности и представляют его зрителям. Результаты выполненных проектов всегда материальны: это видеофильм, альбом, бортжурнал «путешествий», детская газета, информационный стенд, макет, выставка и т.д.

3. «Для чего развивать?». Исходным принципом, на основе ко-

того строится интегрированный подход к учебно-познавательной деятельности, является принцип свободы учения. Как показывает практика, такой подход обеспечивает сочетание интересов детей и педагога, а также получение «ЗУНов» детьми в ходе реализации проекта, которые становятся достоянием их личного опыта.

Программа курса «Поучительные чудеса», разработанная нашими педагогами, предлагает темы проектов в рамках программы «Детство»; обеспечивает выполнение Временных (примерных) требований к содержанию и методам, реализуемым в дошкольном образовательном учреждении, и постоянно пополняется новыми проектами на актуальные и интересующие детей и взрослых темы. Выбор тематики проектов в разных ситуациях может быть различной. В одних случаях педагоги определяют тему с учетом учебного плана, в других – с учетом естественных профессиональных интересов, интересов и способностей детей (не только познавательных, но и творческих).

Цель и задачи каждого проекта формулируются, исходя из проблемы проекта, с учетом конкретных условий ее решения. Одна и та же проблема решается по-разному в зависимости от совокупности условий, в которых она рассматривается: предметно-развивающая среда, подбор пособий, возрастные особенности, уровень развития детей и их интересы, творческие способности воспитателей и пр.

Планирование работы предусматривает:

1. Наличие значимой проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная деятельность детей.

4. Структурирование содержательной части проекта.

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования, обсуждение методов исследования, обсуждение способов оформления конечных результатов, сбор, систематизация и анализ полученных данных;

- подведение итогов, оформление результатов и презентация.

Оценка эффективности использования интеграции содержания образования в учебно-познавательной деятельности предусматривает: самооценку детей; оценку детей специалистами учреждения (воспитателем, педагогом-психологом, инструктором по физической культуре, педагогом изобразительной деятельности, педагогом-экологом, музыкальным руководителем и т.д.); оценку детей родителями.

Опыт работы показал, что интеграция содержания образования в учебно-познавательной деятельности детей дошкольного возраста позволило нам:

- объединить сведения из различных областей знаний на основе единого проекта, что способствовало амплификации, то есть более качественному обогащению детского развития;
- стимулировать природную любознательность ребенка на основе проблематизации учебного материала и мотивировать интерес к самостоятельному приобретению знаний;
- повысить уровень коммуникабельности, то есть расширить круг конструктивного и целенаправленного общения детей.

В итоге обеспечивает жизненность ведущих интегрированных принципов: личностного восприятия, личностной ответственности за свою деятельность; способствует эффективному усвоению программного материала; стимулирует развитие творческих способностей всех участников образовательного процесса.

Таким образом, интегрированный подход к образовательному процессу, во-первых, реализует компенсирующую функцию, то есть в случае не усвоения каких-либо знаний, умений и способов действий ребёнок может заменить их другими, известными ему способами познания из других областей. Во-вторых, такой подход выполняет креативную функцию, то есть способность переносить знания из одной предметной области в другую, стимулирует поиск нового применения имеющихся знаний, представлений и способов действий. В-третьих, выполняет адаптивную функцию, то есть включается содержание, с которым ребенок продолжит знакомиться в начальной школе, где опора на имеющийся запас знаний поможет первокласснику самоутвердиться в новом коллективе, снимет тревожность, повысит самооценку.

Литература

1. Бурляева, О. В. Интегрированные занятия в детском саду: история и современный взгляд [Текст] / О. В. Бурляева // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 2.
2. Васюкова, Н. Е. Интеграция содержания образования через планирование педагогической деятельности [Текст] / Н. Е. Васюкова, О. И. Чехонина // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 6.
3. Дыбина, О. В. Ребенок в мире поиска [Текст] / О. В. Дыбина. – М. : Творческий центр, 2005.
4. Киселёва, Л. С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения [Текст] / Л. С. Киселёва, Т. А. Данилина. – М. : АРКТИ, 2006.

5. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2000.
6. Прохорова, Л. Н. Организация экспериментальной деятельности дошкольников [Текст] / Л. Н. Прохорова. – М. : АРКТИ, 2003.
7. Савенков, А. И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания [Текст] / А. И. Савенков. – Ярославль, 2002.
8. Чумичёва, Р. М. Проектирование системы непрерывного дошкольного и начального образования на интегративной основе [Текст] / Р. М. Чумичёва // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 6.

МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛА ДООУ

БЕЗРУКОВА Г. Г.

г. Магнитогорск, Муниципальное дошкольное образовательное
учреждение Центр развития ребенка – детский сад № 81
«Материнская школа»

Социальные изменения в стране привели к смене экономической, социальной и политической парадигмы и, соответственно, образовательной, как микросистемы. Современное ДООУ, являясь первой ступенью в системе образования, вынуждено адаптироваться к изменяющимся условиям внешней среды.

Выделим факторы, существенно повлиявшие на необходимость качественных изменений в ДООУ. Во-первых – это обилие образовательных программ, появившихся за последнее десятилетие, и распространение педагогических новшеств. Во-вторых, изменение требований к выпускнику ДООУ, в которых целью личностно-ориентированной образовательной парадигмы выдвигается воспитание целостной личности, готовой к самоопределению в культуре и социуме, способной к саморефлексии. В-третьих, законом «Об образовании» предусматривается периодическая аттестация государственных образовательных учреждений, контролирующая качество образования.

Каждый из этих факторов напрямую связан с деятельностью персонала ДООУ. Процессы трансформации, в которые включается образовательное учреждение, невозможны без изменений требований к сотрудникам. Эти изменения касаются инновационных способностей, способностей к разрешению конфликтов, умений создавать сплоченную команду и организовать групповую работу. Личностный потен-

циал человека, его деловые качества служат источником и исходными принципами развития организации.

Соответственно изменяются цели, задачи, приемы и методы управления образовательным учреждением в целом и персоналом в частности.

Динамичность и адаптивность ДООУ к изменениям внешней среды и выживанию в ней напрямую зависит от успешности развития его персонала. Это диктует нам необходимость поиска инновационных путей обновления содержания и форм в организации методической работы ДООУ, направленной на развитие потенциала современного специалиста.

В ходе научно-исследовательской и практической работы мы выделили ряд организационно-методических условий, обеспечивающих эффективное развитие персонала ДООУ:

- осуществление системно-управленческого подхода к развитию персонала ДООУ;
- ориентация на квалификационные требования к персоналу;
- развитие профессиональной направленности и ценностных ориентаций персонала.

Для того чтобы наиболее полно представить процесс реализации выделенных выше условий, мы используем метод моделирования, поскольку процесс моделирования позволяет спроектировать организацию успешной деятельности ДООУ.

При конструировании модели реализации организационно-методических условий развития персонала ДООУ мы исходили из того, что модель должна отражать:

- требования, предъявляемые ДООУ к профессионально-педагогической подготовке;
- основные идеи исследования по проблеме организационно-методических условий развития персонала ДООУ;
- организацию процесса развития персонала ДООУ;
- содержание процесса развития персонала ДООУ.

Сконструированная модель реализации организационно-методических условий развития персонала ДООУ состоит из трех взаимосвязанных блоков:

- целеполагания (цели и задачи);
- организации (принципы, условия, этапы, содержание);
- оценивание (уровни, показатели).

В качестве показателей, характеризующих уровни развития персонала ДООУ, мы выбрали следующие критерии: профессиональная компетентность, педмастерство, личностно-педагогические ценности.

Критериями оценки уровней развития персонала служат требования квалификационных категорий, опросник для изучения мнения воспитателей дошкольного образовательного учреждения о его социально-профессиональном статусе, показатели уровня педмастерства.

Организационно-методические условия – это внутренние условия ДООУ, обеспечивающие успешное развитие персонала.

Нами условно выделено 4 этапа развития персонала ДООУ:

- мотивационно-ориентирующий – его задача показать значение роста профессиональной квалификации;
- основной теоретико-методической подготовки – его задача формирование педагогической компетентности, личностно-педагогических ценностей;
- дополнительной теоретико-технологической подготовки – его задача расширение и углубление теоретической и практической компетентности, связанной с интеграцией основного и дополнительного образования в ДООУ;
- практико-ориентированный – его задача изучение практики педагогов ДООУ и внедрение в практику другими педагогами.

Принципами процесса развития персонала ДООУ определены управленческие принципы:

- системность;
- демократичность;
- индивидуально-личностный подход.

Содержанием выступает авторская образовательная концепция, включающая совокупность современных программ и технологий.

Представленная модель позволяет наглядно показать состояние реализации организационно-методических условий развития персонала ДООУ № 81. Процесс реализации организационно-методических условий развития персонала ДООУ № 81 находится в стадии становления и развития и не является законченной системой.

Изменения времени выдвинули новые требования к профессионально-педагогической квалификации учителей и воспитателей. Родители и воспитатели видят педагога ДООУ: мобильным, компетентным, инициативным, творческим, решающим практические задачи, владеющим мастерством и новейшими достижениями педагогической науки и практики.

В то же время сохраняется тенденция отрыва подготовки студентов вуза и практической работой в ДООУ. Система развития персонала ДООУ позволяет сгладить эту оторванность, сочетая в подготовке кадров фундаментальные профессиональные базовые знания с инновационностью мышления и практико-ориентированным исследова-

тельским подходом к решению конкретных образовательных проблем, обеспечивает развитие профессиональной квалификации, функциональной и технологической грамотности, компетентности и общей культуры персонала ДОУ, тем самым обеспечивая эффективность и качество образования.

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КУЗНЕЦОВА Ю. А.

г. Абакан, Колледж педагогического образования, информатики и права Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова

Проблема формирования представлений о национальной культуре у детей дошкольного возраста неизбежно встает перед педагогами ДОУ. В такой многонациональной стране как Россия эта проблема всегда актуальна. Вопросы ознакомления детей дошкольного возраста с национальной культурой рассматриваются в педагогической литературе неоднократно. Появилось много пособий, которые содержат сценарии праздников, развлечений предназначенных для ознакомления дошкольников с национальной культурой. Но художественный и образовательный уровень подобных пособий не всегда высок, так как под маркой «народное творчество» иногда печатают стихи современных авторов, не всегда эти произведения бывают высокохудожественными. Подлинно народные произведения остаются за рамками данных пособий. Знакомство дошкольников с национальной культурой должно начинаться с создания чувственной основы представлений. Для этого широко используют устное, музыкальное народное и декоративно-прикладное творчество. Но взятое вне связи с обычаями, бытом, ремеслами народа оно остается оторванным от действительности.

Ограничение работы по ознакомлению дошкольников с национальной культурой только организацией праздников и развлечений, знакомством с народным творчеством приводит к игнорированию ведущей деятельности детей – творческой игры. Для такой игры необходимо специальное оборудование, которое в современной педагогической литературе называется макетами, моделями. Уклад современной семьи, особенно городской, слишком далек от традиционного, поэтому дошкольникам трудно понять назначение многих предметов, о которых говорится в народных сказках, потешках. Все объяснения,

сопровожаемые показом иллюстраций, малоэффективны. Знания без практического опыта – безжизненны. Нужно создавать в группах детского сада макеты народной избы, где можно воспользоваться ухватом, чтобы достать из печи горшок с кашей, а в сундуке хранить наряды для кукол. На таких макетах можно рассмотреть и сравнить устройство русской избы и хакасской юрты, что покажет много общего в казалось бы различных укладах жизни. Народное жилище всегда имеет строгое деление на зоны: мужскую и женскую половину, хозяйственную зону и «красный угол», где встречают и угощают гостей. Важно дополнить игру куклой в национальной одежде. Во многих детских садах имеются красиво одетые куклы в национальных костюмах, но они играют роль демонстрационных пособий. Лучше использовать народные куклы – завертки, которые вызывают у детей живой эмоциональный отклик, пробуждают фантазию и творчество.

Сейчас модно создавать музей народного быта в ДОУ, но это создает ряд проблем: недостаток помещений отсутствие подлинных вещей, ограничение свободного посещения музея детьми и организации в нем игровой деятельности. Макеты народной избы, юрты можно создать такого размера, который соответствует масштабу игровой комнаты в ДОУ. Такой макет показывает внешнее и внутреннее устройство дома, например, отличие сибирского пятистенка с четырехскатной крышей от дома амбарного типа с тремя окнами на улицу и двухскатной крышей, характерной для русского Севера.

Для знакомства с народной одеждой в группах необходимо иметь национальные костюмы, которые можно использовать не только в театрализованной игре, но в сюжетно-ролевой. Важно избегать решения данной проблемы путем упрощения и стилизации. Нужно показать дошкольникам, как в народной одежде через символику украшений раскрывается быт и обычаи народа. Элементы украшений в одежде народов, населяющих нашу страну, имеют много общего. Например, широкое использование красного, черного цвета в вышивке, отделке, осторожное использование желтого цвета в виде тонких строчек или отдельных точечных элементов характерно как для русского, так и хакасского народов. Общее можно найти и в характере покроя национальной одежды: у русской душегреи и хакасского платья – удлиненный подол сзади закрывает и защищает спину женщины. Свободный рукав может быть сборчатым в хакасском костюме, широким и прямым в русской рубахе, это обеспечивает свободу движений своему владельцу. Такое сопоставление национального костюма позволяет уже в старшем дошкольном возрасте подчеркнуть своеобразие и сходство, красоту народного быта, стремление людей сделать жизнь удобной красивой, радостной.

Особый интерес вызывают народные игры: хороводные, спортивные и т.д. Из практики детского сада почти ушли народные хороводные игры, которые являются мощным средством воспитания чувства коллективизма, единения. В хороводной игре каждый мог показать свои достоинства, научиться действовать сообща. Сравнивая игры разных народов, нужно отметить, что у бывших кочевых народов хороводы, как правило, отсутствуют. Это объясняется тем, что семьи жили обособленно, собираясь вместе лишь на большие праздники. Поэтому детские коллективы разновозрастные, что затрудняло организацию хоровода. Зато широкое применение находили игры-соревнования, направленные на развитие ловкости, меткости, сноровки, смекалки. Современные сюжетно-ролевые игры развивают предприимчивость, инициативу например, «Аукцион», «Банк», но они не формируют навыки коллективных действий. Использование хороводов позволяет решить ряд организационных моментов, так как дети могут водить хоровод самостоятельно, когда воспитатель готовится к занятиям.

Анализ содержания отдельных программ по реализации регионально-национального компонента показывает чрезмерное увлечение педагогов религиозными компонентами национальной культуры, тем самым, нарушается светский характер образования, который заявлен в Законе РФ «Об образовании». Нельзя вовлекать детей в исполнение религиозных или языческих обрядов, которые составляют часть народных праздников, например, повязывание чаломы (разноцветных ленточек) на березу и загадывание желаний. Или требовать от детей православных приветствий в период празднования Пасхи. Это приводит к смешиванию обрядов религии, навязыванию определенных религиозных представлений, лишает ребенка выбора по мере взросления. Таким образом, формирование представлений о национальной культуре у детей дошкольного возраста – сложный педагогический процесс, наполненный специфическими формами работы и тщательно отобранным содержанием, который не должен включать в себя псевдонародные материалы.

ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ЛАПИНА Е. Ю.

г. Ленинск-Кузнецкий, Кузбасский областной педагогический институт

Социальный заказ общества нацеливает образование на развитие у учащихся таких качеств, как инициативность, самостоятель-

ность, предприимчивость, творчество, способность действовать в самых сложных и противоречивых ситуациях. В связи с этим становится особенно актуальной проблема развития продуктивной деятельности учащихся, в основе которой лежит обогащение собственного опыта учащихся и их представлений о мире.

Период обучения в начальной школе характеризуется переходом от игровой деятельности к учебной. Учебная деятельность для ребенка становится ведущей и требует от него большого интеллектуального напряжения, направленного на достижение определенного результата, требует оригинального и в то же время рационального подхода к выполнению стандартных и нестандартных заданий.

Рациональность и оригинальность гармонично сочетаются у учащихся с достаточно высоким уровнем развития творческих способностей. В современной педагогике и психологии нет однозначного определения понятия «творчество». В педагогической энциклопедии творчество определяется как высшая форма активности и самостоятельности деятельности человека. Творчество оценивается по его социальной значимости и оригинальности (новизне). С объективной точки зрения, творчество определяется его конечным результатом – научным открытием или новизной научного исследования. С субъективной точки зрения, творчество определяется самим процессом независимо от значимости продукта.

Субъективная сторона творчества наиболее значима для учебной деятельности школьника, поскольку процесс учебной деятельности и включение в него учащихся является необходимым условием развития творческих способностей младших школьников.

Творческие способности, как и любые другие способности человека, развиваются непосредственно в деятельности. Творческие способности развиваются соответственно в творческой деятельности, которая для младших школьников тесно связана с учебной деятельностью, а, следовательно, и с ее содержанием.

При обучении математике усилия ребенка в большей степени должны быть направлены на овладение математическим языком, системой математических понятий, знаний и связанных с ними умений. Реализация этого может осуществляться различными способами: можно просто предложить детям материал для запоминания, а можно создать условия для творческого поиска новых нестандартных способов решения предложенной задачи или раскрытия смысла изучаемых понятий.

Во втором случае в процессе реализации возможно решение не только образовательных задач, но и задач развития самостоятельности

мышления и творческих способностей.

Для развития творческих способностей в процессе обучения математике младших школьников немаловажное значение имеет предъявление учащимся нового материала. Одним из таких способов является предъявление учебного материала в форме учебных проблем и проблемных ситуаций.

Проблема в учебном процессе возникает в результате противоречия между имеющимися знаниями и необходимостью их расширения.

Проблемная ситуация носит объективно-субъективный характер, это логическая и психологическая ситуация. Она вытекает из логики изучения учебного предмета и отражает противоречия в его содержании.

Говоря о проблемных ситуациях, М. И. Махмутов отмечал, что «проблемная ситуация – это психическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека, когда он в ситуации решаемой проблемы не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний». Проблемная ситуация на уроке возникает при выполнении заданий, в основе решения которых лежит новое знание, дети при его выполнении понимают, что имеющихся знаний и умений недостаточно и нужно найти новый способ решения на основе расширения имеющихся знаний. В этом случае процесс расширения знаний будет способствовать развитию творческих способностей школьников.

А. М. Матюшкин указывал, что «проблемные ситуации характеризуют психическое состояние субъекта, возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия новых знаний в предмете или усвоении знаний».

Это определение проблемной ситуации указывает на возможность ее использования в учебном процессе на этапе изучения нового материала, поскольку именно на этом этапе для ребенка раскрывается смысловая характеристика того или иного математического знания. Например, при знакомстве с дробными числами, учащимся может быть предложено задание разделить полоску бумаги на четыре части путем сгибания. После выполнения задания учащимся предлагается ответить на вопросы: «Как можно описать этот процесс при помощи математических знаков и символов? При помощи какого знака можно обозначить одну из полученных частей полоски? Две? Три?».

Отвечая на поставленные вопросы, учащиеся, по сути, решают проблемную ситуацию. В ходе ее решения раскрывается смысл дробного числа, его обозначение и место в системе чисел.

Таким образом, проблемная ситуация – это затруднение, которое преодолевается в результате коллективной творческой работы учащихся.

Главная функция проблемных ситуаций в процессе обучения математике, на наш взгляд, – это глубокое раскрытие смысла изучаемых понятий, более осознанное его понимание и осмысление в процессе творческой деятельности.

Понимание учебного материала означает для младшего школьника осознание его с точки зрения личной значимости и установления соответствия между имеющейся информацией, в которой заключено фактическое содержание изучаемого и собственное мнение учащегося о предмете изучения.

Деятельность учителя при таком подходе к обучению состоит в том, что он, предлагая в необходимых случаях пояснения содержания наиболее сложных математических понятий, систематически создает проблемные ситуации, сообщает учащимся факты и организует их продуктивную творческую деятельность. На основе анализа учащиеся самостоятельно делают выводы и обобщения, формулируют определения понятий через их смысловые характеристики, правила, законы, самостоятельно применяют известные знания в новых нестандартных ситуациях.

Таким образом, по своему содержанию и организационным особенностям, проблемные ситуации, с одной стороны, способствуют повышению уровня математической подготовки учащихся начальной школы, а с другой стороны, способствуют развитию их творческих способностей.

ПРОБЛЕМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В АЛЬТЕРНАТИВНЫХ СИСТЕМАХ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

ИВАНОВА Э. И.

г. Чебоксары, Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева

На первой ступени общеобразовательной школы в последние десятилетия произошли кардинальные преобразования, характеризующиеся изменением целей образования. На первый план выдвигается развивающая функция обучения, в большей степени обеспечивающая становление личности младшего школьника и раскрытие его индивидуальных способностей.

В настоящее время в начальной школе реально существуют учебно-методические комплекты (УМК) по традиционной системе, по системе Л. В. Занкова, УМК по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, УМК «Школа XXI века», УМК «Школа 2100», УМК «Гармо-

ния», УМК «Перспективная начальная школа». Во всех этих системах обучение русскому языку преследует три главные цели:

- овладение грамотной письменной речью (знание правил орфографии и пунктуации);
- развитие речи (умение развернуть письменный или устный монолог в соответствии с требованиями коммуникативной ситуации);
- формирование системы лингвистических знаний (знакомство с терминологией и формирование системы понятий).

Традиционную систему характеризует акцент на первой цели, система развивающего обучения Л. В. Занкова во главу угла ставит вторую цель, а развивающая система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова большое внимание уделяет формированию системы лингвистических знаний, что соответствует концептуальному положению о необходимости развития теоретического мышления ребенка.

Современную школу отличает коммуникативная направленность обучения русскому языку: у учащихся формируются умения выстроить связный содержательный монолог, устный или письменный. Умение точно и понятно выражать свои мысли – необходимое качество любого образованного человека, определяющее его социальный статус.

Все УМК имеют разработанную авторами концепцию, позволяющую объединить множество предметных знаний в единое образовательное пространство.

Научными руководителями авторских коллективов являются известные ученые:

- Н. Ф. Виноградова – доктор педагогических наук, профессор РАО, зав. центром начальной школы Института общего и среднего образования («Школа XXI века»);
- А. А. Леонтьев – доктор филологических наук, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Института языков и культур им. Л. Н. Толстого («Школа 2100»);
- Н. Б. Истомина – доктор педагогических наук, профессор МГПУ («Гармония»).

В теоретических положениях концепций заложены идеи таких психологов, как Л. С. Выготского (теория возрастной периодизации, понятие зоны ближайшего развития), А. А. Леонтьева (деятельность, ее влияние на личность), Л. И. Божович (личность, ее формирование в детском возрасте), Д. Б. Эльконина (учебная деятельность младшего школьника), дидактические основы обучения, разработанные Л. В. Занковым. Большинству концепций присуща методологическая общность, нашедшая свое отражение в программах и учебниках.

В учебно-воспитательном процессе начальной школы становится все более актуальной реализация следующей педагогической цели: развитие и воспитание ребенка как субъекта школьной жизнедеятельности. Отсюда и новые задачи, стоящие перед начальной школой:

- целостное гармоничное развитие личности школьника; формирование общих способностей и эрудиции в соответствии с индивидуальными возможностями и особенностями каждого ученика;
- становление элементарной культуры деятельности, овладение основными компонентами учебной деятельности; формирование готовности к самообразованию;
- применение здоровьесберегающих технологий обучения и воспитания.

Основными направлениями развивающего языкового образования являются:

- развитие письменной и устной речи младших школьников;
- развитие лингвистического мышления на материале русского языка;
- формирование навыков грамотного письма;
- усиление роли речеведческих знаний.

Реализации этих направлений в альтернативных учебно-методических комплексах способствуют русский язык, литературное чтение и риторика. На начальном этапе обучения русский язык является основным средством познания окружающей действительности, а на последующих этапах служит опорой для усвоения остальных предметов. Во всех альтернативных учебно-методических комплексах большое внимание уделяется развитию лингвистического мышления на материале русского языка; обучению культуре общения и речи; становлению у учащихся элементов учебной самостоятельности.

Значительная работа проведена авторами альтернативных учебников по русскому языку (М. С. Соловейчик, В. В. Репкин, С. В. Иванов и др.) в плане отбора текстов для упражнений. Так, основными направлениями курса русского языка в УМК «Гармония» являются:

- коммуникативная направленность языкового образования: обучение культуре общения и речи одновременно с обучением языку;
- развитие лингвистического мышления на материале русского языка (лингвистического отношения к слову, способности анализировать, наблюдать, сравнивать, классифицировать факты родного языка, оценивать правильность их употребления в речи);
- становление у учащихся элементов учебной самостоятельности (умение работать с учебной книгой, пользоваться словарями и справочниками).

В учебниках «К тайнам нашего языка» М. С. Соловейчик и Н. С. Кузьменко (УМК «Гармония») дается многообразный текстовый материал, способствующий совершенствованию устной и письменной речи младших школьников, включены информационно-познавательные тексты. Все тексты упражнений несут высокий воспитательный и нравственный потенциал, способствуют эстетическому и нравственному развитию младших школьников. Младшие школьники знакомятся с признаками культурной устной речи (понятная, вежливая, эмоциональная), видами письменной речи (научно-деловая, художественная, образная), с жанрами письменной речи (записка, поздравление, письмо, телеграмма). Дается понятие о тексте (изложение, творческие работы по разным видам текстовых сообщений: инструкция, размышление, зарисовка), разных типах и жанрах текста (этюд, объявление, совет о том, как что-то сделать в сравнении с инструкцией).

Одна из особенностей учебников по русскому языку Р. Н. и Е. В. Бунеевых (УМК «Школа 2100») состоит в том, что ведущим направлением учебной деятельности является овладение не просто письменной речью, а культурой письменного общения, поэтому основными разделами являются «Слово», «Предложение» и «Текст». Авторами выдержан единый подход к работе с текстом на уроках русского языка, литературного чтения и риторики. Помимо названных разделов в учебниках присутствует «Развитие речи», не обозначенный как отдельный раздел, но являющийся сквозной линией для всех разделов учебников «Русский язык» Р. Н. и Е. В. Бунеевых.

Большое количество упражнений в УМК «Школа 2100» направлено на развитие устной и письменной речи младших школьников. Это упражнения на определение темы и главной мысли текста, задания на антиципацию, на определение типов текста. В учебниках даются задания на овладение монологической речью (задания на составление устных рассказов на грамматическую тему, которые помечены специальным значком-символом «микрофон»). Способствуют овладению связной письменной речью имеющиеся в учебнике за 4 класс свободные диктанты, изложения и сочинения. Недостатком УМК является то, что в учебниках Р. Н. и Е. В. Бунеевых для 1–3 классов преобладают тексты упражнений из разрозненных примеров.

Качественно новый уровень по развитию письменной речи учащихся представлен в УМК по системе Л. В. Занкова. Так, автор учебника «Русский язык» А. В. Полякова считает, что развитие речевой деятельности ребенка должно происходить через эмоциональную сферу, через мотивацию. В учебниках А. В. Поляковой большое значение уделяется формированию текстовой компетенции младшего

школьника. Так, даются такие понятия, как текст, заголовок, главная мысль, составление плана, сознательный отбор языковых средств. Все это способствует написанию различных сочинений в соответствии с темой и жанром. В учебниках дается понятие о различных видах речи и их особенностях: устная и письменная, монологическая и диалогическая. В конце обучения младшие школьники должны уметь:

- самостоятельно писать сочинения (10–12 предложений) в соответствии с темой и жанром;
- составлять более 5 вариантов предложений из предложенного им набора слов;
- восстанавливать текст из 7–8 простых распространенных предложений и 6–7 сложных.

В текстах упражнений А. В. Полякова использует отрывки из художественных произведений русских классиков. Во всем учебнике прослеживается направленность на решение языкового, эмоционально-нравственного и интеллектуального развития младшего школьника.

Анализ альтернативных учебников показал, что их авторы уделяют серьезное внимание проблеме развития связной письменной речи младших школьников. Для формирования связной речи, по их мнению, необходимо прививать учащимся следующие умения:

- умение осмысливать тему;
- умение подбирать и располагать материал;
- умение пользоваться средствами языка;
- умение рецензировать созданный текст.

Такие виды работ, как сочинения и изложения, проводятся недостаточно часто, но письменные речевые упражнения малых форм и устные упражнения выполняются довольно часто. Основной задачей учителя при выполнении таких заданий является создание положительной мотивации у учащихся.

Развитие речи на всех этапах обучения дает прекрасную возможность для проявления творческих способностей младших школьников, их индивидуальности. Реальным и эффективным средством развития творческих способностей младших школьников и расширения их общего кругозора является работа над связной речью, связным текстом. Для формирования творческих способностей используется следующая система работы над связными художественными текстами:

1. Подготовительный этап (расширяются знания учащихся по теме, активизируется их познавательная активность, накапливается языковой материал).

2. Урок обучения и развития речи на основе связного текста, который предполагает:

- вводную беседу или вводное слово учителя;
- предтекстовые задания и вопросы, способствующие снятию лексико-семантических и грамматических трудностей в понимании содержания нового текста, нахождению в нем ключевых слов, формированию навыков техники чтения, развитию навыков антиципации;
- первичное выразительное чтение связного художественного текста;
- вопросы и задания, помогающие проверить восприятие учащимися общего списка текста;
- вторичное чтение учащимися текста по частям вслух; деление его на смысловые части; семантико-языковой, логико-смысловой, художественно-эмоциональный анализ текста.

3. Заключительный этап работы над связным текстом на уроке предполагает:

- чтение целиком связного текста про себя;
- вопросы и задания, контролирующие понимание прочитанного и подготавливающие воспроизведение текстового материала;
- подготовка к написанию изложения, сочинения, составлению рассказа по теме изученного текста.

На уроках развития речи необходимо использовать занимательный материал, который будет способствовать созданию творческой обстановки.

Творческие работы в начальной школе в большинстве случаев имеют обучающий, а не только контролирующий характер, поэтому написание работ целесообразно рекомендовать для домашнего выполнения, чтобы ребенок не был ограничен во времени. Компоновка тематически подобранных связных текстов осуществляется с учетом специфики конкретного класса и реальных возможностей.

Таким образом, во всех альтернативных учебно-методических комплектах прослеживается направленность на развитие всех видов речи, повышение самостоятельности и творческой активности младших школьников при обучении связной письменной речи.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ИЗМЕНЕНИЯ РАБОТОСПОСОБНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ЛАНСКОВА В. А., ЗОЛОТАВИНА М. Л.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

С того момента, когда ребенок поступает в первый класс, изменяется его вид деятельности, основной становится учебная. Учебные

занятия требуют напряженной работы головного мозга, и, прежде всего, его высшего отдела – коры больших полушарий. Особенно интенсивно работают те корковые структуры, которые связаны с деятельностью второй сигнальной системы и сложными аналитико-синтетическими процессами, такими как: работоспособность, память, мышление и другие. Если учебные занятия в школе организованы согласно гигиеническим требованиям, то изменения высшей нервной деятельности не выходят за пределы нормы. Но, тем не менее, в конце учебного дня наблюдается ослабление возбуждательных и тормозных процессов, нарушение индукционных процессов и соотношение между первой и второй сигнальной системами. Особенно резко эти изменения заметны у младших школьников и, конечно, проявляются в изменении их уровня работоспособности.

В условиях современного школьного образования проблема поиска здоровьесберегающих режимов и педагогических технологий достаточно актуальна, особенно в начальном этапе обучения.

В контексте образовательной среды большое практическое значение имеет оценка как физической, так и умственной работоспособности организма ребенка. Но как показывает практика, у учащихся начальной школы эти показатели находятся в прямой зависимости, что позволяет нам судить о степени работоспособности ребенка в целом.

На современном этапе, к сожалению, знание учителей о работоспособности учащихся является недостаточным. Ведь от того, как долго ученик может сохранять высокий уровень работоспособности, зависит его успеваемость в процессе учебной деятельности, а также психолого-физиологическое состояние ребенка.

Нами была выдвинута гипотеза, что уровень работоспособности учащихся к концу обучения в начальной школе повышается.

В подтверждение выдвигаемой гипотезы нами был использован теппинг-тест Е. П. Ильиной на определение уровня работоспособности. Методика основана на определении динамики максимального движения рук. Исследование проводилось в начальных классах средней общеобразовательной школы № 24 ст. Ивановской Краснодарского края. Мы использовали данную методику последовательно во втором, третьем и четвертом классах, всего было исследовано 58 учащихся начальной школы.

Исходя из полученных результатов, нами было определено, что показатели левой и правой руки отличаются друг от друга незначительно (так как в основном в начальной школе обучаются праворукие дети), и поэтому мы в дальнейшем сравнивали показатели только правой руки.

Таким образом, во втором классе, где обучается 17 человек, мы

получили следующие данные:

- низкий уровень работоспособности (1 балл) отмечался лишь у четырех человек (17,6 %);
- средний и слабый (2 балла) уровень отмечался у трех человек (23,5 %);
- средний и слабый (3 балла) уровень отмечался у шести человек (35,3 %);
- средний уровень (4 балла) отмечался у двух человек (11,8 %);
- высокий уровень (5 баллов) отмечался у двух человек (11,8 %).

В третьем классе, где обучается 21 ребенок, показатели (в процентном соотношении 21 человек – 100 %) составили:

- низкий уровень работоспособности отмечался лишь у одного человека (4,8 %);
- средний и слабый уровень отмечался у трех человек (14,3 %);
- средний и слабый уровень отмечался у девяти человек (43 %);
- средний уровень отмечался у пяти человек (23,6 %);
- высокий уровень отмечался у трех человек (14,3 %).

В четвертом классе, где обучается двадцать детей, мы получили следующие данные:

- низкий уровень работоспособности отмечался лишь у одного человека (5 %);
- средний и слабый уровень отмечался у одного человека (5 %);
- средний и слабый уровень отмечался у четырех человек (20 %);
- средний уровень отмечался у девяти человек (45 %);
- высокий уровень отмечался у пяти человек (25 %).

Таким образом, мы можем проследить закономерность изменения работоспособности учащихся начальных классов.

Низкий уровень работоспособности в третьем классе значительно понижается и остается стабильным до четвертого класса. Средне-слабый уровень (равный 2 баллам) имеет такую же тенденцию к снижению. А вот средне-слабый (3 балла) в четвертом классе у учащихся вновь повышается, на наш взгляд, этот факт связан с повышением общей физической подвижности четвероклассников.

Средний уровень работоспособности на протяжении всего исследования демонстрировал повышение. Причем, при сравнении уровней второго и третьего класса, оказалось, что он изменился в 2

раза (11,8 % – 23,6 %). Такая же тенденция отметилась и при сравнении уровней работоспособности третьего и четвертого классов (23,6 % соответственно 45 %).

Последний показатель изменялся в следующей динамике:

- во втором классе высокий уровень работоспособности отмечался у двух человек (11,8 %);
- в третьем классе высокий уровень работоспособности – у трех человек (14,3 %);
- в четвертом классе высокий уровень работоспособности – у пяти человек (25 %).

Привлекает внимание, что значительный скачок в динамике работоспособности отмечается в четвертом классе, так как уровень поднялся почти в 2 раза.

Таким образом, из вышеуказанных данных можно сделать вывод, что выдвигаемая нами гипотеза подтвердилась, а это значит, что в процессе обучения уровень работоспособности учащихся повышается к 4 классу.

В результате проведенного исследования мы пришли к важному заключению, что работоспособность младшего школьника играет важную роль как в процессе обучения, так и в жизни школьника. Наше исследование не окончено, оно продолжается с использованием ряда педагогических технологий.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНО- СТЯМИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

МАРКЕВИЧ И. Д.

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

Духовно-нравственное становление детей и молодежи, подготовка их к самостоятельной жизни есть важнейшая составляющая развития общества и государства (Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 г.) [1]. Одной из центральных задач современного образования является социализация детей, которая предполагает накопление ребёнком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирования у него принимаемой в обществе системы ценностей (Ш. А. Амонашвили, А. С. Запесоцкий, Б. Т. Лихачёв, А. В. Мудрик, Н. Д. Никандров и др.). Гуманистическая модель воспитания способствует не только формированию умений, навыков, привы-

чек поведения, но и способствует формированию у личности потребности в выработке того или иного качества, овладениями знаниями о личных качествах. Современное развитие российского общества, обостряющее процессы поиска человеком смысла существования и своего места в нем, приводит к необходимости гуманизации образования и возрастанию ценности эстетического образования в России.

Л. С. Выготский вывел на уровень аксиомы значение культурно-исторического развития личности ребенка. Тем самым были заложены основы для понимания движущих причин и условий становления человеческого индивидуума. «В искусстве человеческом накоплен такой громадный и исключительный опыт, что всякий опыт домашнего творчества и личных достижений кажется жалким и мизерным по сравнению с ним. Поэтому, когда говоришь об эстетическом воспитании в системе образования, всегда надо иметь в виду это приобщение ребёнка к эстетическому опыту человечества: подвести вплотную к монументальному искусству и через него включить психику ребёнка в ту общую мировую работу, которую проделало человечество в течение тысячелетий, сублимируя в искусстве свою психику. Вот основная задача и цель» [2].

Одним из путей и инструментов культурного развития является искусство, которое на разных исторических этапах всегда сохраняло особую социально-психологическую роль и способствовало развитию личности и ее социализации.

Исходным теоретическим положением проблемы эстетического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья являются общепризнанные закономерности развития ребенка в норме и при патологии. В трудах Л. С. Выготского доказано, что социальная ситуация воспитания формирует или задерживает процесс расширения «зоны ближайшего развития», в которой реализуются потенциальные возможности ребенка. Реакция компенсации, являющаяся характерной особенностью детей с ограниченными возможностями здоровья, выступает средством психологической защиты от переживания собственной неполноценности, связанного с осознанием психического и физического недостатка.

Л. С. Выготский отмечал, что такие дети обычно отказываются от тех видов деятельности, которые требуют усиленного функционирования интеллекта. Они оказывают предпочтение коллективным играм, прикладным видам искусства [3].

Проблема использования в коррекционной педагогике различных видов искусства, как средства воспитания гармонично развитой личности, культурного развития ребёнка с проблемами, исследована Л. С. Выготским, А. Н. Граборовым, В. П. Кащенко, Е. М. Мастюковой,

В. И. Петрушиным, и др. Основные положения об общих закономерностях развития нормального и аномального ребёнка выделены Л. С. Выготским, Т. А. Власовой, Л. В. Занковым, В. И. Лубовским и др.

Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др. выявили факты взаимовлияния психических процессов и эмоционального воздействия, стимулирующего воздействие эмоций на человеческое сознание и духовную жизнедеятельность. Это и позволило обратиться к искусству, которое способно создать предпосылки для возможности «выплеснуть» свои впечатления, выразить их в индивидуальных творческих проявлениях.

Эстетическое переживание различным видам искусства организует поведение ребёнка, помогает оценивать прекрасное и безобразное в своих поступках, в одежде. Гармоническое развитие личности – это движение, разрушающее дисгармонию.

В детском возрасте в связи со становлением и развитием организма возникает ряд специфических, характерных именно для данного возраста потребностей. К их числу относятся и те, которые образуются в процессе становления и развитии органов чувств, его интеллектуальных сил. Развитие органа зрения рождает органическую потребность в упражнении глаза путём переноса зрительных впечатлений на бумагу, воплощения их в скульптуре. Развитие органа слуха рождает органическую потребность в упражнении уха путем восприятия и воспроизведения акустических явлений. Развитие мышления рождает органическую потребность в упражнении ума. Такие упражнения, особенно для детей с нарушениями в развитии, осуществляются наиболее эффективно, в частности, за счёт творческой художественной деятельности, сильно влияющей на формирование высших психических функций. Развитие организма ребёнка, его органических потребностей осуществляется за счёт формирования как материальных, так и духовных потребностей. Осуществлять удовлетворение детских потребностей с помощью духовных упражнений, приводящим к органическим изменениям, лучше всего средствами творческой художественной деятельности.

Общение с искусством, кроме того, имеет значение в становлении личности вообще, в развитии ее общечеловеческих задатков и личностных качеств. В известные периоды своей жизни дети склонны обращаться в своей творческой деятельности к тем или иным видам искусства: сочинению мелодий, изобразительной деятельности, литературному творчеству. Это явление не без оснований объясняется стремлением ребенка к самовыражению, в процессе которого происходит и самоутверждение. Получая большое количество впечатлений, ребенок перерабатывает их и реализует в своей творческой деятельно-

сти. Искусство и детская художественная деятельность являются средством самовыражения и самоутверждения, так как постоянно обогащают опыт жизненных отношений детей.

Выдвигая идею социальной обусловленности развития высших психических функций, но, учитывая при этом биологическую основу нарушений психофизического развития ребенка, Л. С. Выготский подчеркивал, что там, «где невозможно дальнейшее органическое развитие, там безгранично открыт путь культурному развитию». В связи с этим он ставит вопрос об «обходных путях» культурного развития, поиске специальных условий, обеспечивающих социокультурное развитие личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

До недавнего времени поиск «обходных путей» для детей с нарушениями в развитии был направлен на создание условий усвоения такими детьми цензовых знаний и умений, и в меньшей степени уделялось внимание использованию «культурных форм», обеспечивающих их личностное развитие.

На современном этапе объектом научного внимания при изучении детей с нарушениями в развитии становятся самосознание, общение, эмоциональная и поведенческая сфера личности, ее социализация и социальная адаптация. Подобные изменения влекут за собой и разработку новых коррекционно-развивающих программ, в совокупности обеспечивающих личностное развитие, социокультурное становление такого ребенка.

Применение только лечебно-медикаментозного или педагогического воздействия не является достаточным для успешного коррекционного воздействия на патохарактерологические черты личности ребенка с особенностями в развитии (Л. С. Выготский, В. П. Кащенко, Е. М. Мастюкова и др.). В. П. Кащенко говорил о том, что педагог должен ориентироваться на потенциальную социально-психологическую полноценность формируемой личности, предостерегая при этом от крайности: «одно дело – с медицинской точки зрения состояние, тяжелое психическое расстройство, это в компетенции врачей-специалистов, а другое – исключительные дети, нуждающиеся в лечебной педагогике» [5]. Ученый считал, что задачи работы с ними, оказываясь тождественными задачам общеобразовательной школы, требуют специальных подходов к ребенку.

Гуманистическая направленность специального образования заставляет искать такие средства образования и коррекции отклонений в развитии, которые были бы близки детям с ограниченными возможностями, а также давали бы положительный и достаточно быстрый эффект.

В настоящее время в практике специального образования широ-

ко используются такие термины, как «арттерапия» и «артпедагогика». Артпедагогика, являясь областью научного знания, позволяет рассматривать в рамках специального образования не только художественное воспитание, но и все компоненты коррекционно-развивающего процесса (развитие, воспитание, обучение и коррекцию) средствами искусства, а также формирование основ художественной культуры ребёнка с проблемами (А. Н. Граборов, Т. А. Добровольская, Л. М. Комиссарова, Е. Н. Кузнецова, И. Ю. Левченко, О. Л. Сергеева, Г. Р. Шашкина и др.). Сущность артпедагогики состоит в интеграции искусства в условия педагогического процесса, развитии лиц с ограниченными возможностями средствами искусства, формировании у них основ художественной культуры и овладении практическими умениями в разных видах художественной деятельности.

Специфика искусства состоит в том, что оно включает в сферу педагогического воздействия чувства ребенка, обогащает их, способствует выработке эмоциональной отзывчивости. В восприятии музыки главная роль принадлежит эмоциям как специфической реакции слушателя, вызывающей или духовное удовлетворение или неудовлетворение. В ходе эстетического воспитания средствами искусства расширяется кругозор детей, активизируются познавательные процессы, развивается внимание, эстетическое восприятие, образное мышление, творческое воображение, воспитывается отношение к себе и окружающему миру. И «позволяет ребенку, упражняя свои творческие стремления и навыки, овладеть человеческой речью, этим самым тонким и сложным орудием формирования и передачи человеческой мысли, человеческого чувства, человеческого внутреннего мира» (Л. С. Выготский) [4].

Однако ограниченность жизненного опыта в силу нарушения познавательной деятельности обуславливает нечёткость, упрощённость и искажённость общих представлений, недостаточный объём знаний о жизни, деятельности и отношениях людей, окружающем мире детей с ограниченными возможностями здоровья, что затрудняет развитие у них музыкально-эстетического восприятия (Т. Н. Головина, А. П. Зарин, В. С. Мухина и др.).

Элементы эстетического сознания (потребность в искусстве, эстетическое переживание, эстетический вкус), проявляющиеся у детей с нарушениями в развитии, носят ориентировочный характер и по содержанию не соответствуют полностью аналогичным элементам, которые характерны для эстетического сознания их здоровых сверстников. Кроме того, некоторые элементы эстетического сознания (эстетическая оценка, эстетическая установка) недоступны детям с ограни-

ченными возможностями здоровья. Однако в процессе общения с искусством у детей данной категории формируется эстетическая отзывчивость, творческая активность, культурные навыки. Эстетическая потребность возникает наряду с потребностью общения со взрослым в насыщенной положительными эмоциями эстетической среде. Она развивается с приобретением художественного опыта, жизненного опыта и возросшими исполнительскими возможностями.

Реабилитация средствами образования означает в общем виде восстановление ребенка с нарушением в развитии в правах на наследование культурно-исторического и социального опыта (М. Н. Гончарова, А. В. Гринина, И. И. Мирзоева и др.)

Органический дефект ведет к невозможности или крайней трудности усвоения ребенком культуры, а ведь лишь на базе такого усвоения могут сформироваться высшие психические функции человека, его сознание, его личность.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [Текст] // Начальная школа. – М. : ООО «Форсайт–Н», 2002.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991.
3. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский ; сост. Т. М. Лифанова, М. А. Степанова. – М. : Просвещение, 1995.
4. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991.
5. Кащенко, В. П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков [Текст] : учеб. пособие / В. П. Кащенко. – М. : Академия, 2000.
6. Малофеев, Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития [Текст] / Н. Н. Малофеев // Дефектология. – 1997. – № 4.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЧУЙКОВА Т. А.

г. Санкт-Петербург, Муниципальное общеобразовательное
учреждение лицей № 273 им. Л. Ю. Гладышевой

Глубокие социальные перемены, происходящие в России, требуют совершенствования уровня образования в школе. Сегодня как никогда важно не столько вложить в учащихся определенную сумму узкопредметных знаний и научить их узкопредметным умениям и навыкам, сколько сформировать у них единую целостную картину мира, привить общеучебные умения и навыки, которыми они могли бы пользоваться как при изучении разных школьных предметов, так и в повседневной жизни. Творческие, ищущие учителя находятся в постоянном поиске путей решения этих проблем. Создаются новые интегрированные курсы, используются обучающие компьютерные программы. Первостепенное значение в осуществлении этой задачи принадлежит межпредметным связям (МПС).

Особенно важно их использование в преподавании предметов естественнонаучного цикла. Богатейшие возможности по формированию единой целостной естественнонаучной картины мира как в профильном, так и в базовом образовании школьников предоставляют информационно-содержательные МПС.

Информационно-содержательные МПС соответствуют каждому определенному виду знаний: специальным научным – связи по составу научных знаний (фактические, понятийные, теоретические), методологическим – связи по знаниям о познании (философские, гносеологические, семиотические, логические), по знаниям о ценностных ориентациях (идеологические, идейно-политические, политико-экономические, этические, эстетические, правовые). Более подробно остановимся на связях по составу научных знаний.

Фактические связи – это связи на уровне фактов и всестороннего их рассмотрения с целью обобщения знаний об отдельных явлениях и объектах природы. Этот вид МПС особенно широко используется в преподавании предметов естественного цикла, в которых фактам отводится решающее значение. Так, изложение многообразия растительного и животного мира в курсах ботаники (6 класс) и зоологии (7 класс) включает множество сведений о строении, функциях, происхождении растений и животных различных семейств, классов, типов.

При этом используются знания, полученные в курсах природоведения и физической географии. В рамках изучения естествознания в курсах химии, физики, географии, биологии, экологии изучаются факты, раскрывающие связи между строением, физическими и химическими свойствами и биологическими функциями элементов – органогенов и неорганических и органических веществ в живой природе. Это темы:

1. Химия: «Кислород, оксиды, горение», «Водород, кислоты, соли», «Вода, растворы, основания» (по программам Г. Е. Рудзитиса – Ф. Г. Фельдмана и Н. Е. Кузнецовой), «Жиры», «Углеводы», «Аминокислоты. Белки» и т.д.

2. Биология: «Клетка», «Кровь», «Дыхание», «Обмен веществ», «Химическая организация клетки».

3. Физика: «Кристаллические тела».

Частое обращение к этим фактам приводит к их обобщению и формированию в сознании учащихся понятия о наличии в природе взаимосвязи «строение – свойства – функция».

Таким образом, развивающее значение формирования у учащихся умений ввести факты из разных предметов в единую систему знаний о мире заключается в том, что обычный, знакомый предмет выступает в новом, непознанном ранее качестве и демонстрирует новые отношения.

Понятийные связи – это МПС на уровне понятий. Они направлены на формирование более широких понятий, общих для предметов одного цикла. Они имеют особое значение для формирования общепредметных естественно-научных понятий: вещество, энергия, масса, атом, электрон, ион, молекула и т.д. В процессе обучения эти понятия изучаются сначала в отдельных предметах и усваиваются учащимися в системе знаний данного предмета, но под влиянием межпредметных понятийных связей осознаются затем как общепредметные и включаются в систему общих естественнонаучных знаний.

Формирование такого единого знания особенно хорошо прослеживается при анализе программы по общей химии в 11 классе по программе О. С. Gabrielyana в теме «Строение атома», где обобщаются знания, полученные при изучении линейных курсов физики (9 и 11 класс) и неорганической химии (8 класс).

В качестве еще одного примера можно привести понятие фотосинтеза, которое рассматривается в курсе ботаники 6 класса на уровне частнопредметного представления. Физико-химическая сущность фотосинтеза раскрывается перед учащимися позже при изучении в курсах общей биологии (с позиций общебиологического понятия об обмене веществ и закона сохранения и превращения энергии), физики

(как частный случай фотохимических реакций при изучении оптики), химии (при изучении углеводов в 10 классе как каталитическая реакция синтеза органических веществ в природе).

Межпредметные понятийные связи необходимы для того, чтобы отобразить жизнь в сознании учащегося, развить его понятийное мышление, с помощью которого ребенок достигает и осмысливает окружающую его действительность.

Теоретические связи. Теория – это система научных знаний в определенной предметной области. В теории отражена взаимосвязь научных фактов, понятий, законов, следствий, практических приложений. Межпредметные теоретические связи означают поэтапное приращение новых компонентов, общенаучных теорий из знаний, получаемых учащимися на уроках по родственным предметам с целью усвоения ими теории как единого целого.

Например, теория строения вещества включает систему понятий о веществе и его строении: что такое вещество и его свойства, молекула и ее характеристики, атом, его строение, ион, электрон, ядро, его состав, элементарные частицы. Развитие этих понятий происходит при изучении линейных курсов физики и химии и конкретизации понятий в курсе общей биологии. От первоначальных представлений о строении вещества, получаемых учащимися в курсе физики 7 класса и развиваемых в курсе химии 8 и 11 классов, они переходят к раскрытию всеобщих связей материи и энергии в курсе обществознания 11 класса.

Обобщение с помощью МПС естественнонаучных теорий и законов позволяет учащимся представить каждую теорию и каждый закон как частные случаи более широких теорий и законов. Итогом этого является не только формирование у учащихся единой целостной естественнонаучной картины мира, но и диалектического метода мышления.

Применение МПС в процессе обучения школьников позволяет не только сформировать единую картину мира, но и дать прочные межпредметные умения – умения решать расчетные задачи, строить графики и работать по ним, работать с лабораторным оборудованием. Формируются и закрепляются и общеучебные умения и навыки – умения сравнивать, устанавливать логические связи и строить логические цепочки, работать с дополнительной и справочной литературой, пользоваться средствами Интернета и др.

Таким образом, использование в процессе обучения фактических, понятийных и теоретических межпредметных связей, органично вплетенных в учебно-воспитательный процесс, позволяет значительно повысить результаты учебно-воспитательной деятельности школы, качественнее выполнить социальный заказ общества по воспитанию

выпускника с высоким уровнем компетентности, профессиональной и социальной мобильности, и высокими профессионально-значимыми качествами личности.

ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ ПЕРВОКЛАСНИКОВ

ТАРАСЕВИЧ И. В., ЗОЛОТАВИНА М. Л.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Последние десятилетия в педагогике богаты поисками возможностей повысить эффективность обучения детей в школе. Педагоги и учителя – как в России, так и за рубежом – предположили, что применение технологии сотрудничества может способствовать процессам обучения. Чтобы ввести в школьную практику сотрудничество, взаимопомощь и взаимопроверку, организовать высокоэффективную совместную работу учащихся при изучении разных учебных предметов, учителям необходимо уметь проводить групповую работу на уроках.

В изданиях высших школ и научно-исследовательских институтах начали активно появляться статьи о групповой работе на уроке. Из этих публикаций становится понятно, что данное направление довольно успешно применяется в школах России и ближнего зарубежья (Украина, Эстония). При этом выдвинулось, что эта форма работы на уроке помогает успешно решать актуальные проблемы воспитания и образования.

Существуют различные классификации форм организации учебного процесса, но все они сводятся к структуре учебного общения или дидактическим целям и задачам. Так, например, В. А. Сластёнин предлагает следующую классификацию форм обучения: основные (урок, домашняя работа), дополнительные (лекции, экскурсии, консультации и т.п.), вспомогательные (кружки и клубы по интересам, факультативы). Все они могут реализовываться в массовой (конкурсы, олимпиады), групповой (урок, экскурсия, лабораторно-практическое занятие) или индивидуальной (кружки, клубы, репетиторство) формах.

Другая классификация представляет, что основными формами организации познавательного процесса в классно-урочной системе современной школы является фронтальная, совместная (групповая и коллективная) и индивидуальная работа учащихся. В практике школьной работы все они сочетаются. Однако совместные формы учебной деятельности школьников находят весьма ограниченное применение.

В. К. Дьяченко делит совместную деятельность на групповую и коллективную. Коллективным обучением он называет только такое обучение, при котором коллектив обучает каждого своего члена. А при групповой форме организации, по его мнению, не коллектив обучает каждого своего члена, а один человек (учитель, консультант или бригадир) одновременно обучает целый класс школьников или нескольких учеников. В первом случае мы представляем общеклассную (или фронтальную) работу учителя с классом, во втором – бригадные или звеньевые учебные занятия. Их еще можно назвать «учебные занятия в малых группах».

Целью нашего исследования была попытка организации групповой работы с учащимися первых классов. Мы предполагали, что данный вид работы окажет влияние на развитие у детей умения сотрудничать, то есть работать в группах. А также, оглядываясь на тот факт, что в первом классе учащиеся переносят очень сложный процесс – психолого-физиологическую адаптацию, мы позволили себе предположить, что организация групповой работы у первоклассников положительно повлияет на благополучное протекание адаптационного процесса.

Из многочисленных методик, направленных на изучение отношения детей к групповой работе, мы выбрали наиболее подходящие для изучения первоклассников: анкетирование и методику Г. А. Цукерман «Варежка». Также, для выявления уровня адаптации первоклассников, мы использовали проективно рисуночную методику Н. Г. Лускановой «Что мне нравится в школе», «Я в школе».

В результате проведения исследования мы сформулировали следующие выводы:

1. По результатам методики Г. А. Цукерман «Варежка» на констатирующем этапе эксперимента количество учащихся, справившихся с заданием, составило в 1 «А» – 35 %, в «Б» – 40 %, а на формирующем этапе – 74 % и 48 % соответственно.

2. По результатам анкетирования на формирующем этапе эксперимента количество положительных ответов – 62 в экспериментальном классе и 40 в контрольном; отрицательных ответов в экспериментальном классе – 41, а в контрольном – 62, и неуверенных (неопределенных) ответов в экспериментальном классе – 59, а в контрольном – 48. А на этапе контрольного эксперимента всего положительных ответов – 117 в экспериментальном классе и 32 в контрольном классе; отрицательных ответов в экспериментальном – 21, а в контрольном – 85, и неуверенных (неопределенных) ответов в экспериментальном классе 24, а в контрольном – 33.

3. По результатам рисуночного теста, направленного на выявление уровня адаптации на этапе констатирующего эксперимента, количество детей с высокой школьной мотивацией в 1 «А» – 22 %, в 1 «Б» – 24 %; с внешней мотивацией в «А» классе – 26 %, в «Б» – 24 %; с положительным отношением к школе в «А» – 30 %, в «Б» – 32 %; с отсутствием мотивации, то есть не справившихся с заданием в 1 «А» классе – 22 %, в «Б» – 20 %. А на этапе контрольного эксперимента количество детей с высокой школьной мотивацией в 1 «А» классе составило 81 %, в 1 «Б» – 16 %; с внешней мотивацией в «А» классе 11 %, в «Б» – 32 %; с положительным отношением к школе в «А» – 8 %, в «Б» – 40 %; с отсутствием мотивации в 1 «А» классе 0 %, в «Б» – 12 %.

Таким образом, в результате проведенного исследования мы выяснили, что групповая работа развивает у детей умение сотрудничать. Кроме того, мы отметили, что успешность данной работы определяется составом группы, ее численностью, и большое значение имеет вопрос о непосредственном выборе вида руководства деятельностью группы: групповая деятельность во главе с одним лидером, либо групповая деятельность с двумя лидерами, либо групповая деятельность без лидера.

Более того, наша гипотеза о том, что применение в процессе обучения форм групповой работы также оказывает положительное влияние на благополучное протекание адаптационного процесса у учащихся начального звена обучения, подтвердилась.

В своем исследовании при организации групповой работы с учащимися мы учитывали следующие рекомендации:

1. В первом-втором классах лучше всего делить детей на пары или тройки, а в третьем-четвертом классе – на группы по четыре человека.

2. При построении учебного сотрудничества в классе необходимо учитывать, что такой формы общения в детском опыте еще не было.

3. Выбрав новую форму сотрудничества, необходимо предложить ее образец, а учитель вместе с одним-двумя детьми у доски показывает на одном примере весь ход работы, акцентируя форму взаимодействия.

4. Следует помнить, что образец совместной работы будет освоен детьми только после разбора 2–3 ошибок. Главный принцип разбора ошибок совместной работы: разбирать не содержательную ошибку (например, неверно составленную схему), а ход взаимодействия.

5. Не следует забывать, что соединять детей в группы нужно с учетом их личных склонностей, но не только по этому критерию. Самому слабому ученику нужен не столько «сильный», сколько терпе-

ливый и доброжелательный партнер. Упрямуцу полезно помериться силами с упрямуцем. Двух озорников объединять опасно. Самых развитых детей не стоит надолго прикреплять к «слабеньким», им нужен партнер равной силы.

6. Есть особенность в коммуникативных отношениях учащихся: для «срабатывания» групп учащихся нужны минимум 3–5 занятий. Поэтому часто пересаживать детей не стоит. Но закреплять единый состав групп на четверть тоже не рекомендуется: дети должны получать опыт сотрудничества с разными партнерами.

7. Педагог никогда не должен забывать, что при оценке работы группы оценивать можно лишь общую работу группы, ни в коем случае не давать детям, работавшим вместе, разных оценок.

8. Групповая работа в начальной школе требует перестановки парт таким образом, чтобы детям, работающим вместе, удобно было смотреть друг на друга.

Столкнувшись с рядом трудностей при внедрении в школьную практику групповой работы в начальной школе, мы рекомендуем учитывать и некоторые противопоказания, такие как:

1. Нельзя двух слабых учеников объединять в пару: им нечем обмениваться.

2. Детей, которые, по каким бы то ни было причинам, отказываются сегодня работать вместе, нельзя принуждать к общей работе (а завтра стоит им предложить снова сесть вместе).

3. Нельзя занимать совместной работой детей более 10–15 минут урока в 1 классе и более половины урока во 2 классе – это может привести к повышению утомляемости нервной системы ребенка.

4. Нельзя требовать абсолютной тишины во время проведения совместной работы, дети должны обмениваться мнениями, выражать свое отношение к работе товарища.

5. Нельзя наказывать детей лишением права участвовать в групповой работе. Достаточным наказанием обидчику будет отказ партнера сегодня с ним работать. Но обидчик имеет право найти себе нового товарища для работы на этом уроке (договорившись на перемене и сообщив учителю до звонка).

Нами продолжается работа в направлении выявления особенностей внедрения в педагогическую практику форм совместной работы с учащимися начальной школы.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Аристов А. В. 43
Ахмадиева З. Р. 94

Б

Бадмаева Т. М. 111
Баженова Б. А. 111
Баранова Э. А. 100
Безродных Т. В. 104
Безрукова Г. Г. 234
Богданова К. Н. 137
Бодиев А. Б. 19
Бодиева Н. Ф. 19
Бочарникова С. В. 72
Брянская И. В. 137
Бурулько Л. К. 43

В

Власова Т. А. 108
Вторушина И. А. 114

Г

Гомбожапова Н. И. 111
Гущина Э. В. 147

Д

Данилов М. Б. 111, 124
Дейкова Т. В. 188

Е

Ермакова А. А. 66

З

Забалуева Ю. Ю. 114
Заплатина Е. А. 208
Захарова Н. Ю. 80
Золотавина М. Л. 247, 259
Зуб И. П. 215

И

Иванова Э. И. 242
Ивановская А. А. 195

К

Кабалёнова Е. Ю. 228
Кадун Т. В. 215
Карпенко В. Ф. 113
Клещинский Л. И. 113
Коган Н. Н. 23
Кокина Н. Р. 160
Колесникова Н. В. 114, 137
Короткова А. Л. 28
Краля Н. А. 32
Кротова Н. А. 181
Крючков Ю. Ю. 122
Кузнецова Ю. А. 237
Куренева Т. В. 155, 199

Л

Ланин А. М. 36
Ланскова В. А. 247
Лапина Е. Ю. 239
Лебедева Н. Л. 160
Лескова С. Ю. 124, 137
Лурье М. Л. 40

М

Мазаева Л. Н. 195
Мальцева Л. Е. 74
Марина И. Е. 223
Маркевич И. Д. 250
Метлицкая Е. Г. 139
Мингазова Д. Н. 76
Миронов К. М. 114, 137
Мовчан Н. И. 76

О

Онищенко А. Н. 80

Орлова Н. В. 164

П

Павлова С. Н. 111

Панкратова А. Н. 60

Паюк Л. А. 43

Поличка А. Е. 48

Р

Романова Р. Г. 76

Романовская И. А. 53

Рукоосуева А. Н. 223

С

Садартынова Э. Р. 84

Самсонова А. Н. 142

Семенова Л. И. 215

Сергеев А. Н. 90

Сергеева Е. В. 87

Сергеева С. В. 3

Соболева Е. В. 181

Сопин В. Ф. 76

Стародубцева Л. С. 116

Сурикова Т. В. 131

Сычѐва Е. Ж. 228

Т

Тарабановская Е. А. 12

Тарасевич И. В. 259

Темников Д. А. 199

Токмакова О. В. 119

Томчук С. А. 168

Трошкова Т. М. 228

Ф

Федорова Т. Ц. 124

Филатова Л. Б. 171

Филипенко Л. А. 122

Х

Хамаганова И. В. 124

Ч

Чмир Р. А. 175

Чуйкова Т. А. 256

Ш

Шайденко Н. А. 90

Шалунова М. Г. 201

Ю

Юрмашева О. А. 3

Я

Яцын А. С. 127

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АРИСТОВ А. В., докт. техн. наук, профессор кафедры Электропривода и электрооборудования Электротехнического института Томского политехнического университета, г. Томск.

АХМАДИЕВА З. Р., преподаватель Кумертауского педагогического колледжа, г. Кумертау Республики Башкортостан.

БАДМАЕВА Т. М., ассистент кафедры «Технология мясных и консервированных продуктов» Восточно-Сибирского государственного технологического университета, г. Улан-Удэ.

БАЖЕНОВА Б. А., канд. техн. наук, доцент кафедры «Технология мясных и консервированных продуктов» Восточно-Сибирского государственного технологического университета, г. Улан-Удэ.

БАРАНОВА Э. А., канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой возрастной и специальной психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары.

БЕЗРОДНЫХ Т. В., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Чита.

БЕЗРУКОВА Г. Г., зам. заведующего по учебно-воспитательной работе Муниципального дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка – детский сад № 81 «Материнская школа», г. Магнитогорск Челябинской области.

БОГДАНОВА К. Н., канд. техн. наук, доцент кафедры «Технология мясных и консервированных продуктов» Восточно-Сибирского государственного технологического университета, г. Улан-Удэ.

БОДИЕВ А. Б., канд. техн. наук, доцент Бурятского филиала Сибирского университета потребительской кооперации, г. Улан-Удэ.

БОДИЕВА Н. Ф., канд. пед. наук, доцент, научный консультант Бурятского филиала Сибирского университета потребительской кооперации, г. Улан-Удэ.

БОЧАРНИКОВА С. В., аспирант Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, г. Елец Липецкой области.

БРЯНСКАЯ И. В., канд. техн. наук, доцент кафедры «Технология мясных и консервированных продуктов» Восточно-Сибирского государственного технологического университета, г. Улан-Удэ.

БУРУЛЬКО Л. К., канд. техн. наук, доцент кафедры Электропривода и электрооборудования Электротехнического института Томского политехнического университета, г. Томск.

ВЛАСОВА Т. А., канд. пед. наук, доцент, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, начальник отдела мо-

нитинга качества обучения Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут Тюменской области.

ВТОРУШИНА И. А., ст. преподаватель кафедры «Технология мясных и консервированных продуктов» Восточно-Сибирского государственного технологического университета, г. Улан-Удэ.

ГОМБОЖАПОВА Н. И., канд. техн. наук, ст. преподаватель кафедры «Технология мясных и консервированных продуктов» Восточно-Сибирского государственного технологического университета, г. Улан-Удэ.

ГУЩИНА Э. В., канд. биол. наук, доцент, Почетный работник общего образования, доцент кафедры экологического образования Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.

ДАНИЛОВ М. Б., докт. техн. наук, профессор, зав. кафедрой «Технология мясных и консервированных продуктов» Восточно-Сибирского государственного технологического университета, г. Улан-Удэ.

ДЕЙКОВА Т. В., ст. преподаватель Миасского филиала Челябинского государственного университета, г. Миасс Челябинской области.

ЕРМАКОВА А. А., аспирант Челябинского государственного педагогического университета, педагог дополнительного образования Муниципального общеобразовательного учреждения Детско-юношеский центр, педагог-психолог Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 99, г. Челябинск.

ЗАБАЛУЕВА Ю. Ю., канд. техн. наук, доцент кафедры «Технология мясных и консервированных продуктов» Восточно-Сибирского государственного технологического университета, г. Улан-Удэ.

ЗАПЛАТИНА Е. А., аспирант Уральского государственного педагогического университета, зам. директора по учебно-воспитательной работе художественно-эстетического отделения Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 32 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла, г. Екатеринбург.

ЗАХАРОВА Н. Ю., зам. заведующего кафедрой физической культуры и спорта Саратовской государственной академии права, г. Саратов.

ЗОЛОТАВИНА М. Л., канд. биол. наук, доцент Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ЗУБ И. П., педагог-психолог Федоровской средней школы № 5, п.г.т. Федоровский Сургутского района Тюменской области.

ИВАНОВА Э. И., канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах психолого-педагогического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары.

ИВАНОВСКАЯ А. А., ассистент кафедры дидактики физики и информационных технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль.

КАБАЛЁНОВА Е. Ю., зам. заведующего по воспитательной и методической работе Муниципального дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка – детский сад «Елочка», г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого автономного округа.

КАДУН Т. В., руководитель творческой группы «Технология сотрудничества», учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения Федоровская средняя школа № 5, п.г.т. Федоровский Сургутского района Тюменской области.

КАРПЕНКО В. Ф., канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры физики Иркутского государственного университета путей сообщения, г. Иркутск.

КЛЕЩИНСКИЙ Л. И., канд. физ.-мат. наук, профессор кафедры физики Иркутского государственного университета путей сообщения, г. Иркутск.

КОГАН Н. Н., ст. преподаватель Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск.

КОКИНА Н. Р., канд. техн. наук, доцент, проректор по заочному обучению и дополнительному профессиональному образованию Ивановского государственного химико-технологического университета, г. Иваново.

КОЛЕСНИКОВА Н. В., канд. техн. наук, доцент кафедры «Технология мясных и консервированных продуктов» Восточно-Сибирского государственного технологического университета, г. Улан-Удэ.

КОРОТКОВА А. Л., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Академии управления Татарского института содействия бизнесу, г. Казань.

КРАЛЯ Н. А., зам. директора Белоярского технико-экономического колледжа, соискатель Омского государственного университета, г. Белоярский Тюменской области.

КРОТОВА Н. А., аспирант кафедры информатики и методики преподавания информатики Вятского государственного гуманитарного университета, г. Киров.

КРЮЧКОВ Ю. Ю., докт. физ.-мат. наук, профессор Томского политехнического университета, г. Томск.

КУЗНЕЦОВА Ю. А., ст. преподаватель Колледжа педагогического образования, информатики и права Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан.

КУРЕНЕВА Т. В., канд. пед. наук, доцент, Почетный работник общего образования РФ, Соросовский учитель, зав. кафедрой методики преподавания естественнонаучных дисциплин Института развития образования Республики Татарстан, г. Казань.

ЛАНИН А. М., канд. пед. наук, Отличник народного просвещения РФ, зав. кафедрой психолого-педагогических основ управления образованием Адыгейского республиканского института повышения квалификации, г. Майкоп.

ЛАНСКОВА В. А., студентка Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ЛАПИНА Е. Ю., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой «Теория и методика начального и дошкольного образования» Кузбасского областного педагогического института им. Н. М. Голянской, г. Ленинск-Кузнецкий Кемеровской области.

ЛЕБЕДЕВА Н. Л., канд. хим. наук, доцент, декан заочного обучения и дополнительного профессионального образования Ивановского государственного химико-технологического университета, г. Иваново.

ЛЕСКОВА С. Ю., канд. техн. наук, доцент кафедры «Технология мясных и консервированных продуктов» Восточно-Сибирского государственного технологического университета, г. Улан-Удэ.

ЛУРЬЕ М. Л., ассистент кафедры алгебры, аспирант Пермского государственного педагогического университета, г. Пермь.

МАЗАЕВА Л. Н., канд. пед. наук, доцент, докторант, доцент кафедры теории коммуникации Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль.

МАЛЬЦЕВА Л. Е., преподаватель немецкого языка Екатеринбургского торгово-экономического техникума, г. Екатеринбург.

МАРИНА И. Е., канд. психол. наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

МАРКЕВИЧ И. Д., канд. пед. наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Мурманского областного института

повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

МЕТЛИЦКАЯ Е. Г., преподаватель Саяногорского политехнического техникума, г. Саяногорск Республики Хакасия.

МИНГАЗОВА Д. Н., аспирант Казанского государственного технологического университета, г. Казань.

МИРОНОВ К. М., канд. техн. наук, ассистент кафедры «Технология мясных и консервированных продуктов» Восточно-Сибирского государственного технологического университета, г. Улан-Удэ.

МОВЧАН Н. И., канд. хим. наук, доцент Казанского государственного технологического университета, г. Казань.

ОНИЩЕНКО А. Н., докт. мед. наук, профессор, полковник медицинской службы, зам. начальника по учебной и научной работе Саратовского военно-медицинского института, г. Саратов.

ОРЛОВА Н. В., методист кафедры педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования, г. Нижний Новгород.

ПАВЛОВА С. Н., канд. техн. наук, и.о. доцента кафедры «Технология мясных и консервированных продуктов» Восточно-Сибирского государственного технологического университета, г. Улан-Удэ.

ПАНКРАТОВА А. Н., ст. преподаватель Волгодонского института экономики, управления и права (филиала) Южного федерального университета, г. Волгодонск Ростовской области.

ПАЮК Л. А., сотрудник Электротехнического института Томского политехнического университета, г. Томск.

ПОЛИЧКА А. Е., докт. пед. наук, доцент, член-корреспондент Академии информатизации образования, директор Института математики, физики и информационных технологий Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск.

РОМАНОВА Р. Г., канд. хим. наук, доцент Казанского государственного технологического университета, г. Казань.

РОМАНОВСКАЯ И. А., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры теории и методики профессионального образования Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

РУКОСУЕВА А. Н., студентка 5-го курса Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, г. Красноярск.

САДАРТЫНОВА Э. Р., учитель начальных классов лицея № 9, соискатель Башкирского государственного университета, г. Сибай Республики Башкортостан.

САМСОНОВА А. Н., канд. психол. наук, доцент кафедры прикладной психологии Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова, г. Чебоксары.

СЕМЕНОВА Л. И., зам. директора по научно-методической работе, учитель математики Муниципального общеобразовательного учреждения Федоровская средняя школа № 5, п.г.т. Федоровский Сургутского района Тюменской области.

СЕРГЕЕВ А. Н., канд. пед. наук, докторант кафедры педагогики и методик профессионального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, г. Тула.

СЕРГЕЕВА Е. В., преподаватель кафедры математики Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова, г. Магнитогорск Челябинской области.

СЕРГЕЕВА С. В., докт. пед. наук, доцент, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии высшей школы Пензенской государственной технологической академии, г. Пенза.

СОБОЛЕВА Е. В., аспирант кафедры информатики и методики преподавания информатики Вятского государственного гуманитарного университета, г. Киров.

СОПИН В. Ф., докт. хим. наук, профессор, директор Государственного научно-исследовательского института химических продуктов, зав. кафедрой АХСМК Казанского государственного технологического университета, г. Казань.

СТАРОДУБЦЕВА Л. С., канд. психол. наук, Почетный работник среднего профессионального образования РФ, преподаватель психологии Педагогического колледжа, г. Орск Оренбургской области.

СУРИКОВА Т. В., руководитель практики и трудоустройства студентов, ст. преподаватель Забайкальского института предпринимательства филиала Сибирского университета потребительской кооперации, г. Чита.

СЫЧЁВА Е. Ж., воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка – детский сад «Елочка», г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого автономного округа.

ТАРАБАНОВСКАЯ Е. А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

ТАРАСЕВИЧ И. В., студентка Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ТЕМНИКОВ Д. А., канд. биол. наук, доцент кафедры биохимии, начального отдела непрерывного образования Казанского государственного университета, г. Казань.

ТОКМАКОВА О. В., канд. пед. наук, начальник отдела дистанционного образования Вятского государственного гуманитарного университета, г. Киров.

ТОМЧУК С. А., канд. психол. наук, методист по музыке кафедры гуманитарных дисциплин Ярославского института развития образования, г. Ярославль.

ТРОШКОВА Т. М., педагог-психолог Муниципального дошкольного образовательного учреждения центр развития ребенка – детский сад «Елочка», г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого автономного округа.

ФЕДОРОВА Т. Ц., ст. преподаватель кафедры «Технология мясных и консервированных продуктов» Восточно-Сибирского государственного технологического университета, г. Улан-Удэ.

ФИЛАТОВА Л. Б., докт. пед. наук, Почетный работник общего образования, ректор Норильского межотраслевого института повышения квалификации и переподготовки, г. Норильск Красноярского края.

ФИЛИПЕНКО Л. А., канд. физ.-мат. наук, ст. научный сотрудник Сибирского государственного медицинского университета, г. Томск.

ХАМАГАНОВА И. В., канд. техн. наук, доцент кафедры «Технология мясных и консервированных продуктов» Восточно-Сибирского государственного технологического университета, г. Улан-Удэ.

ЧМИР Р. А., канд. сельскохозяйств. наук, ст. преподаватель кафедры биологии и основ сельского хозяйства Мичуринского государственного педагогического университета, г. Мичуринск Тамбовской области.

ЧУЙКОВА Т. А., учитель химии лицея № 273 им. Л. Ю. Гладышевой, г. Санкт-Петербург.

ШАЙДЕНКО Н. А., докт. пед. наук, профессор, ректор Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, г. Тула.

ШАЛУНОВА М. Г., канд. пед. наук, зам. директора по научно-методической работе Белоярского технико-экономического колледжа, г. Белоярский Тюменской области.

ЮРМАШЕВА О. А., ассистент кафедры педагогики и психологии высшей школы Пензенской государственной технологической академии, г. Пенза.

ЯЦЫН А. С., аспирант кафедры педагогики, истории педагогики и образования Вятского государственного гуманитарного университета, г. Киров.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания системы непрерывного профессионального образования	
Сергеева С. В., Юрмашева О. А.	
О подготовке научно-педагогических кадров в системе послевузовского профессионального образования в России в период с 1940-х гг. по настоящее время	3
Тарабановская Е. А.	
Образовательная политика в Северном Прикаспии в XIX веке: геополитический аспект	12
Бодиева Н. Ф., Бодиев А. Б.	
Модель государственно-общественного управления оплатой труда педагогических работников системы образования	19
Коган Н. Н.	
Модернизация образования как фактор реформирования России. .	23
Короткова А. Л.	
Роль вуза в обеспечении непрерывности формирования профессиональной культуры специалиста	28
Краля Н. А.	
Технологии оценки качества образования	32
Ланин А. М.	
Непрерывное образование учителей ИЗО в условиях внедрения национально-регионального компонента	36
Лурье М. Л.	
Содержательное и организационно-педагогическое обеспечение двуязычного преподавания математики в системе «Школа-вуз»	40
Паюк Л. А., Аристов А. В., Бурулько Л. К.	
Высшее образование: от памяти к пониманию	43
Поличка А. Е.	
Принципы координации деятельности уровней региональной системы образования по подготовке кадров информатизации образования	48

РАЗДЕЛ 2. Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста	
Романовская И. А.	
Проблема формирования исследовательской позиции будущего учителя в процессе профессиональной подготовки	53
Панкратова А. Н.	
Языковые компетенции как средство формирования профессиональных компетенций	60
Ермакова А. А.	
Эмоциональная компетентность как фактор профессиональной успешности педагога	66
Бочарникова С. В.	
Развитие информационных умений у экономистов-менеджеров в сфере иноязычной коммуникации	72
Мальцева Л. Е.	
Развитие социокультурной компетенции специалистов ресторанного сервиса	74
Мингазова Д. Н., Мовчан Н. И., Романова Р. Г., Сопин В. Ф.	
Квалиметрический подход к оценке образовательной деятельности вуза. Точка зрения студентов	76
Онищенко А. Н., Захарова Н. Ю.	
Профессионально ориентированная физическая подготовка будущих военных врачей	80
Садартынова Э. Р.	
Формирование педагогической культуры учителя	84
Сергеева Е. В.	
Компетентностный подход в математической подготовке студентов технического вуза	87
Шайденко Н. А., Сергеев А. Н.	
История становления и сущность компетентностного подхода к обучению	90
 РАЗДЕЛ 3. Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования	
Ахмадиева З. Р.	
Организация внеаудиторной самостоятельной работы	94
Баранова Э. А.	
Подготовка будущих педагогов-психологов к инновационной деятельности	100

Безродных Т. В. Интерактивные технологии в познавательной деятельности студентов	104
Власова Т. А. Проектирование содержания учебной дисциплины как условие повышения эффективности профессионально-педагогической деятельности	108
Данилов М. Б., Баженова Б. А., Павлова С. Н., Гомбожапова Н. И., Бадмаева Т. М. О реализации специализированных магистерских программ по направлению «Технология продуктов питания»	111
Клещинский Л. И., Карпенко В. Ф. Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении	113
Колесникова Н. В., Миронов К. М., Забалужева Ю. Ю., Вторушина И. А. Использование моделирования технологических процессов в дисциплинах специализаций	114
Стародубцева Л. С. Формирование мотивационной включенности студентов в учебную деятельность как условие повышения качества профессионального образования	116
Токмакова О. В. Организация самостоятельной работы студентов в системе дистанционного образования	119
Филипенко Л. А., Крючков Ю. Ю. Построение логических связей и формирование эвристического (поискового) мышления у студентов в процессе изучения курсов высшей математики и физики	122
Хамаганова И. В., Данилов М. Б., Федорова Т. Ц., Лескова С. Ю. Роль практикоориентированной подготовки инженера	124
Яцын А. С. Проблемы педагогической поддержки самообразовательного процесса обучающихся	127
РАЗДЕЛ 4. Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности	
Сурикова Т. В. Организационно-педагогические условия подготовки будущего специалиста социально-культурного сервиса и туризма к инновационной деятельности	131

Колесникова Н. В., Лескова С. Ю., Брянская И. В., Миронов К. М., Богданова К. Н.	
Научные исследования студентов кафедры «ТМКП» в учебном процессе	137
Метлицкая Е. Г.	
Научно-исследовательская деятельность студентов как средство развития и саморазвития личности будущего специалиста	139
Самсонова А. Н.	
Роль установки в понимании текста	142
РАЗДЕЛ 5. Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики	
Гущина Э. В.	
Направления профессиональной переподготовки педагогических кадров в условиях модернизации российского образования.	147
Куренева Т. В.	
Переподготовка учителей естественнонаучного цикла по про- грамме «Естествознание» в ИРО РТ	155
Лебедева Н. Л., Кокина Н. Р.	
Развитие системы дополнительного профессионального образо- вания в ГОУ ВПО «ИГХТУ»	160
Орлова Н. В.	
Специфика образовательного знания в структуре содержания постдипломного образования педагога	164
Томчук С. А.	
Развитие музыкального мышления специалиста в процессе по- вышения профессиональной квалификации	168
Филатова Л. Б.	
Профессиональное саморазвитие педагога как компонента анд- рагогической модели образования взрослых	171
Чмир Р. А.	
Восприятие престижности педагогической профессии группами различных специальностей	175
РАЗДЕЛ 6. Реализация проекта ИСО в системе общего и профессионального образования	
Соболева Е. В., Кротова Н. А.	
Исследование возможностей компьютерного урока информати- ки как средства интеллектуального развития	181

Дейкова Т. В.	
Использование информационных технологий в самостоятельной работе студентов на практических занятиях по дисциплине «Оценка бизнеса»	188
Мазаева Л. Н., Ивановская А. А.	
Формирование готовности будущих учителей к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности.	195
Куренева Т. В., Темников Д. А.	
О повышении компьютерной грамотности учителей естественнонаучного цикла	199
Шалунова М. Г.	
Повышение ИКТ-компетентности педагогов как предмет деятельности системы повышения квалификации	201
Раздел 7. Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования	
Заплатина Е. А.	
Реализация модели полихудожественного подхода к развитию личности учащихся в рамках национального проекта «Образование»	208
Кадун Т. В., Семенова Л. И., Зуб И. П.	
О роли инновационных технологий в непрерывном образовании	215
Рукосуева А. Н., Марина И. Е.	
Обоснование необходимости разработки авторских программ преподавания учебной общеобразовательной дисциплины «Психология»	223
Раздел 8. Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования	
Трошкова Т. М., Кабалёнова Е. Ю., Сычёва Е. Ж.	
Интеграция содержания образования в структуре познавательного развития ребенка-дошкольника	228
Безрукова Г. Г.	
Метод моделирования в системе развития персонала ДОУ	234
Кузнецова Ю. А.	
К проблеме формирования представлений о национальной культуре у детей дошкольного возраста	237

Лапина Е. Ю.	
Проблемные ситуации в обучении математике как средство развития творческих способностей младших школьников	239
Иванова Э. И.	
Проблема совершенствования письменной речи младших школьников в альтернативных системах обучения русскому языку	242
Ланскова В. А., Золотавина М. Л.	
Закономерности изменения работоспособности учащихся начальной школы	247
Маркевич И. Д.	
Особенности социокультурного развития ребенка с особыми образовательными потребностями средствами искусства	250
Чуйкова Т. А.	
Межпредметные связи как один из методов модернизации системы естественнонаучного образования	256
Тарасевич И. В., Золотавина М. Л.	
Организация групповой работы первоклассников	259
Алфавитный указатель	263
Сведения об авторах	265

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

Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 7

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: Л. Г. Махмутова,
И. А. Леонтьева, В. В. Кудинов
Технический редактор И. А. Леонтьева
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 26.11.07. Подписано в печать 10.12.07.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 17,38. Тираж 250 экз. Заказ № 632.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8–351) 263–93–98