ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

XI Международной научно-практической конференции

Новосибирск, 11 октября 2011 г.

Под общей редакцией С.С. Чернова

НОВОСИБИРСК
2011

ББК 74.584(2)я431
УДК 378.06(470+571)(063)
П 781

П 781 **Проблемы и перспективы развития образования в России:** сборник материалов XI Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. – 419 с.

ISBN 978-5-7782-1780-5

ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ:

Коротаева Е.В., заведующий кафедрой Педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург), доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук – *председатель.*

Чернов С.С., заведующий кафедрой Систем управления и экономики энергетики Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск), руководитель ЦРНС, кандидат экономических наук, доцент – *зам. председателя.*

Тихомирова Е.И., заведующий лабораторией Субъектной самореализации и инновационных технологий Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (г. Самара), доктор педагогических наук профессор, академик Международной академии акмеологических наук.

Тверезовская Н.Т., профессор кафедры Методики обучения Национального университета биоресурсов и природопользования Украины (г. Киев), доктор педагогических наук, профессор.

Колетвинова Н.Д., профессор кафедры Русского языка, литературы и методики их преподавания Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Казань), доктор педагогических наук, доцент.

Ставринова Н.Н., заведующий лабораторией Региональных исследований, ведущий научный сотрудник лаборатории, профессор кафедры Общей педагогики и педагогической психологии Сургутского государственного педагогического университета (г. Сургут), доктор педагогических наук, доцент.

Куликовская И.Э., начальник отдела развития образования, профессор кафедры Дошкольной педагогики Педагогического института Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону), доктор педагогических наук, доцент.

Голубева И.В., профессор кафедры Русского языка и методики начального обучения Таганрогского государственного педагогического института (г. Таганрог), д.филол.н., доцент.

Ганаева Е.А., заведующий кафедрой Управления образованием Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета (г. Оренбург), доктор педагогических наук, профессор.

Дзиов А.Р., первый проректор, доцент кафедры Литературы и журналистики Шадринского государственного педагогического института (г. Шадринск), кандидат филологических наук, доцент.

В сборник вошли материалы секций: «Философия современного образования», «Общая педагогика», «Современные педагогические технологии», «Современные информационные технологии в образовательной деятельности», «Теория и методика обучения и воспитания», «Компетентностный подход в образовании», «Современные методы и модели в преподавании иностранных языков и культур», «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры», «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности», «Проблема качества среднего и высшего педагогического образования», «Роль учителя в современном обществе», «Обучение взрослых: современное состояние, проблемы и перспективы», «Переход к многоуровневому высшему образованию: проблемы и перспективы», «Управление системой высшего образования в условиях модернизации», «Экономические аспекты образовательной деятельности».

Все материалы публикуются в авторской редакции.

ББК 74.584(2)я431
УДК 378.06(470+571)(063)

ISBN 978-5-7782-1780-5

© Коллектив авторов, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. **ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ** 10

Ковелина Т.А., Боженькина С.А. Проблемы формирования мировоззренческой культуры в системе высшего медицинского образования 11

Коновалова Е.А. Развитие высшего образования в России в информационном обществе 14

Матвеева А.И. Социальное отклонение личности как противоположный полюс её духовной социализации: социально-философский анализ 18

Педченко М.М. Индивидуальный стиль деятельности как социальное проявление личности 23

Тукачева Ю.С. Образовательное пространство: содержание и перспектива в гендерном контексте 39

Тукачева Ю.С. Формирование гендерной идентичности в педагогическом дискурсе 49

СЕКЦИЯ 2. **ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА** 58

Вышомирская Н.А. История возникновения и развития модульного обучения 59

Дегтярёва И.И. Взаимодействие учителя и ученика как условие развития позитивного «Образа Я» подростка 63

Долженко О.В. Способы повышения уровня развития базовых компетенций будущих журналистов на основе использования ИКТ 68

Кириллова И.М. Теоретические проблемы взаимодействия школы, семьи и общественности в подготовке учащихся к выбору профессии..... 72

Козлов В.А. Особенности обучения и воспитания юнкеров в военно-учебных заведениях Российской империи 77

Мишакова Е.Н. Становление системы дошкольного образования в Царицынском уезде Саратовской губернии на рубеже 19 – начала 20 века..... 80

Nikolaeva N.M. Essence of polycultural education. Principles, functions, ways 84

Пичугин С.С. Современные тенденции развития образования: введение и реализация ФГОС нового поколения 87

Полуэктова О.К. Актуализация проблемы развития графической компетенции будущих инженеров 92

Сардушкина Ю.А. Роль профильного обучения в развитии системы профориентационной работы среди учащихся старших классов 96

СЕКЦИЯ 3. **СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ** 101

Гилязова С.Р. Применение модульного обучения в процессе преподавания графических дисциплин 102

Ефимова Н.И., Бурова Л.Б. Метод проектов как один из видов современных педагогических технологий 106

Жедяевский Д.Н. Проведение лингвистической обработки электронного пространства знаний 110

Мансурова Е.Х. Развитие субъектных качеств старшеклассника в процессе формирования готовности к профессиональному самоопределению в системе субъектно-развивающего дополнительного образования 112

Мирошниченко В.П., Борисова Л.В. Педагогическая поддержка профессионально самоопределания старшеклассников в процессе изучения различных предметных дисциплин 115

Мирошниченко Л.В., Косюга Э.Е. Формирование технологической культуры молодого поколения в условиях современной средней школы 121

СЕКЦИЯ 4. **СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** 127

Алдушонков В.Н. Web-конференция как средство развития познавательной активности студентов 128

Башмаков А.И. Конструктивно-технологическая проработка потенциально энергоэффективных физических принципов действия двигателей и движителей для транспортных средств 131

Блозва А.И. Принципы разработки электронных презентаций 133

Вренёва Е.П. Инновационные формы взаимодействия с семьей ребенка с нарушениями речевого развития 138

Касаткин Д.Ю. Условия реализации компьютерно-ориентированных учебных сред 142

Коломиец Д.Л. Эффективность использования ИКТ-технологий в обучении младших школьников русскому языку 147

Копелиович Д.И. Автоматизированная система мониторинга успеваемости студентов университета с применением технологии OLAP 152

Кошелева С.Б. Начальная подготовка обучающихся в области информационной безопасности 156

Ломоносова О.И. Современные информационные технологии в проектной деятельности 161

Новожилова А.А. Обучение студентов-переводчиков профессионально ориентированному использованию информационных технологий и интернет-ресурсов 164

Ризванова М.Т. Нечеткая логика как одно из стратегических направлений информатики и информационных и коммуникационных технологий в образовании 169

СЕКЦИЯ 5. **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ** 174

Бурцева Е.В. Возможности профессиональной самоидентификации курсантов ВУЗа МВД 175

Васильева Н.С. Роль развития фонематических функций у детей со стертой дизартрией для дальнейшего обучения 177

Дудина Е.А. Обучение составлению вторичных текстов 181

Елизарова И.С. К вопросу о принципах организации внеклассной работы в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» 185

Киселева Е.В. Развивающий ученический эксперимент в системе проблемно-интегративного обучения химии 189

Кучер В.А. Субъектно-деятельностный подход к образовательной среде 193

Мартынова О.В. Камерная музыка и некоторые особенности работы в классе ансамбля 196

Мельничук Т.Ф. Рефлексивно-инновационный подход к воспитанию духовности личности студента средствами музыки 201

Парфёнова Н.Н. Основные подходы к классификации самостоятельной работы студентов 206

Попов В.В. Разработка электронного энциклопедического словаря-справочника «Креативная педагогика» 212

Рузаева Е.Г. Проблемный эксперимент при изучении раздела физики «Механические колебания и волны» 214

Санина М.К. Закономерности и принципы эффективного формирования этнокультурной грамотности волонтеров культурно-спортивной направленности 217

Смирнова О.М. Организация самостоятельной работы в курсе «Окружающий мир» при дифференцированном подходе к младшим школьникам 222

Степанова Т.И., Ноговицына Я.И. Синергетический подход к организации воспитательной работы в школе 227

Стюарт Ю.В. Включение в образовательный процесс становления эстетической компетенции старших дошкольников межкультурного диалога 235

Толстова В.Б. Формирование пространственных представлений их вербализация – некоторые особенности функционирования грамматической системы у детей дошкольного возраста – теоретический взгляд 240

Трусова Л.А. Комплекс внеклассных занятий и мероприятий (1-11 класс) для формирования у школьников предпринимательских компетенций и качеств делового человека 244

СЕКЦИЯ 6. **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ** 250

Агибова И.М., Скворцова О.И. Компетентностный подход в подготовке бакалавров информационной безопасности 251

Вахтина Е.А., Артюхина А.И., Великанова О.Ф., Складановская Н.Н. Педагогика сотрудничества в реализации компетентностного подхода в медицинском ВУЗе 254

Глотова Г.А. Деятельностная теория учения как основа формирования исследовательских компетенций 258

Глотова Г.А. Исследовательские компетенции и проблема формирования понятий 268

Громова М.В. Проблема оценки компетенций педагогов дополнительного образования. Краткий историографический обзор..... 275

Колосова И.В. Компентностный подход в свете новой парадигмы профессионального образования..... 282

Куряков А.В., Ерёмин А.М. Формирование профессиональных компетенций студентов педвузов 287

Невзорова И.Б. Мониторинг как педагогическое условие формирования профессиональной компетентности специалиста при изучении математики 290

Цзю Э.Г. Оптимизация процесса обучения курса музыки в современном высшем образовательном учреждении 294

Шабардина О.С. Профессиональная подготовка компетентного специалиста по рекламе 298

СЕКЦИЯ 7. **СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР** 304

Ахметшина А.Г. Применение технологии сотрудничества на занятиях по иностранному языку в ВУЗе 305

Мирошкина В.А. Современные тенденции обучения иностранному языку для профессиональных целей..... 309

СЕКЦИЯ 8. **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ** 313

Южаков Д.П. Методика формирования культурно-исторических знаний юных тхэквондистов..... 314

СЕКЦИЯ 9. **ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** 318

Бездорнова Ю.И., Мирошниченко А.В. Социально-культурное воспитание школьников посредством продуктивных игр..... 319

Крохмаль Е.В. Проектирование социально-культурной деятельности сельских школьников..... 323

СЕКЦИЯ 10. **ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**..... 331

Миргородская И.А. Необходимость в разработке учебно-методического обеспечения в колледжах для первых курсов 332

СЕКЦИЯ 11. **РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ** 335

Ожигина С.П. Проблема преобразования учебного материала учителем в образовательном процессе 336

Подповетная Ю.В. Гуманное развитие научно-методической культуры преподавателя ВУЗа 341

Скорнякова Э.Р. Инновационная культура современного учителя 345

Эйхман Т.П. Учитель и общество. Размышления на тему 350

СЕКЦИЯ 12. **ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ** 355

Ефимова Н.Г. Подготовка руководителей образовательных учреждений к инновационной деятельности 356

Колеватов Н.М. Использование средств ИКТ для оценки предметных результатов образования школьников как педагогическая проблема..... 361

СЕКЦИЯ 13. **ПЕРЕХОД К МНОГОУРОВНЕВОМУ ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ** ... 367

Дьяконова Л.П., Завьялова Н.Б. Особенности реализации междисциплинарного курса «Методы и инструментальные средства исследований» в магистерских программах направлений «Экономика» и «Менеджмент» 368

Дюгаева Л.В. О введении двухуровневой системы высшего образования: из опыта работы преподавателя университета..... 372

СЕКЦИЯ 14. **УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ**.... 377

Ефимова И.Ю. Исследование эффективности трудоустройства выпускников IT-специальностей ВУЗа с использованием мониторинговых технологий 378

Иванченко М.А., Кизеев В.М., Зернин И.Ф. Элементы стратегии обучения инженерному предпринимательству в университете..... 382

Макашова В.Н. Использование электронных образовательных ресурсов для активизации взаимодействия ВУЗов и работодателей 386

Тверезовская Н.Т. Мировой опыт в автономии университетов..... 390

Торкунова Ю.В. Управление инновационными процессами в ВУЗе в условиях модернизации..... 396

Удотова О.А. Эффективность интегративно-мотивационного управления качеством образовательного процесса в ВУЗе 400

Цикалюк Е.В. К вопросу о сущности понятия «организационная культура ВУЗа» 405

СЕКЦИЯ 15. **ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** 413

Чусавитина Г.Н. Перспективы дистанционной занятости для будущих ИТ-специалистов 414

Секция 1

ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО МЕДИЦИНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Ковелина Т.А.[♣], Боженькина С.А.[♦]
Кубанский государственный медицинский университет, г. Краснодар

В статье раскрываются социальная необходимость и пути формирования мировоззренческой культуры студентов медицинского вуза.

Высшее медицинское образование в современной России переживает сложный и достаточно противоречивый процесс трансформации, в силу чего меняются не только образовательные программы, подходы и методики, но и ценностные приоритеты, цели и задачи образования и воспитания будущих врачей. В соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по медицинскому направлению требования к качеству подготовки студентов медицинского вуза значительно повышаются. Выпускник должен обладать целям комплексом необходимых личностных качеств, которые характеризуют его общекультурную компетентность:

- способностью и готовностью анализировать социально-значимые проблемы и процессы, использовать на практике методы гуманитарных, естественнонаучных, медико-биологических и клинических наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности; способностью и готовностью к анализу мировоззренческих, социально и личностно значимых философских проблем, основных философских категорий, к самосовершенствованию);
- способностью и готовностью к анализу значимых политических событий и тенденций, к ответственному участию в политической жизни, к овладению основными понятиями и закономерностями мирового исторического процесса, к уважительному и бережному отношению к историческому наследию и традициям, к оценке политики государства; знать историко-медицинскую терминологию;
- способностью и готовностью анализировать экономические проблемы и общественные процессы, использовать методику расчета показателей экономической эффективности; знать рыночные механизмы хозяйствования, консолидирующие показатели, характеризующие степень развития экономики);

[♣] Заведующий кафедрой Философии, психологии и педагогики, доктор философских наук, профессор.
[♦] Ассистент кафедры Философии, психологии и педагогики.

- способностью и готовностью к логическому и аргументированному анализу, к публичной речи, ведению дискуссии и полемики, к редактированию текстов профессионального содержания, к осуществлению воспитательной и педагогической деятельности, к сотрудничеству и разрешению конфликтов, к толерантности;
- способностью и готовностью овладеть одним из иностранных языков на уровне бытового общения, к письменной и устной коммуникации на государственном языке;
- способностью и готовностью использовать методы управления, организовать работу исполнителей, находить и принимать ответственные управленческие решения в условиях различных мнений и в рамках своей профессиональной компетенции;
- способностью и готовностью осуществлять свою деятельность с учетом принятых в обществе моральных, правовых норм, соблюдать правила врачебной этики, законы и нормативные правовые акты по работе с конфиденциальной информацией, сохранять врачебную тайну.

В связи с этим актуализируется проблема формирования мировоззренческой культуры студентов медицинского вуза, которую можно определить как сложный комплекс устойчивых качеств и свойств личности, характеризующих специалиста по критериям социальной и профессиональной компетентности его деятельности и духовно-нравственной зрелости поведения. Показателями достижения высокого уровня врачебной мировоззренческой культуры выступает персональная готовность к активной профессиональной деятельности, гражданственность, социальная ответственность за здоровье нации. Становление мировоззренческой культуры студентов медицинского вуза есть процесс и результат профессионального образования.

Совершенствование медицинской науки и практики происходит не просто путем увеличения и качественного развития техники и технологий, но и благодаря гуманизации и гуманитаризации системы медицинского образования, что также связано с формированием мировоззренческой культуры. Проблема её формирования в системе высшего медицинского формируется связана с рядом, как объективных условий, так и субъективных факторов. Ценности эпохи постмодерна, антропокультурный и экономический кризисы, охватившие в целом мир, динамизм общественной жизни, когда резко изменяется системы жизненных предпочтений и ориентаций, находят отражение в сознании молодого поколения, формируя определенные нормативные образцы и идеалы. Представления о должном идеале формирует в целом вся система знаний, при этом особую роль играет философская наука, литература, искусство, СМИ, Интернет, социальное окружение, традиции, обычаи, привычки. По этому поводу Г. Селье заметил: «Чем больше мы знакомимся с литературой, не имеющей прямого отношения к вашей специальности, в том числе с философской и художественной, тем более обостряется ваша способность к значимым открытиям» [4, с. 21].

Создавая представления о должном, мировоззренческая культура выполняет нормативно-регуляторные функции. Чем выше уровень мировоззренческой культуры личности студента – будущего врача, тем прочнее и глубже он усвоит основы своей профессии и медицинской науки. Исследования по данной проблеме доказывают, что те студенты, которые обладают недостаточным уровнем мировоззренческой культуры, мало читают, нелогичны в изложении своих мыслей, имеют ограниченный круг интересов, способны нарушить нормы поведения, совершить противоправные поступки.

В широком значении бытие современного человека характеризуется понятием цивилизованности, что предполагает высокую меру освоения индивидом достижений цивилизации, что стало возможным благодаря Интернет и открытого доступа к любой информации. Обладая мировоззренческой культурой личность способна отличить и выбрать любую информацию, дать ей собственную оценку. Однако, для того чтобы мировоззренческая культура выполнила свою селекционную функцию, необходимо определенная идеологическая основа ее формирования. Роль такой основы в современном мире могла бы сыграть философия, несущая в себе идеи гуманизма и представления о целостном единстве мира. Философское образование вносит в мировоззрение студентов представления о врачебном долге как о нравственном идеале профессии врача. Мировоззренческая культура студентов медицинского вуза основана на научном понимании мира и человека, что позволяет правильно понять не только патологические процессы в организме, но и раскрыть тенденции развития мира и человека в их единстве и взаимосвязи. Поэтому плодотворным формирование мировоззренческой культуры будущих врачей будет только тогда, когда осуществится «органическое слияние общемедицинского и философского образования будущих врачей, потому что плодотворное обсуждение таких центральных проблем теоретической медицины, как проблемы этиологии, патогенеза, компенсации нарушенных функций, части и целого, основ регуляции нарушенных функций, нервизма и других, в настоящее время невозможно без рассмотрения фактических материалов медицинской науки через призму основных законов диалектики, ее категорий, принципов, теории познания и т.д.» [3, с. 12].

В тоже время следует подчеркнуть, что процесс формирования мировоззренческой культуры в системе медицинского образования имеет ряд противоречий. Во-первых, имеется существенный разрыв между традициями системы образования и новаторскими идеями, которые не до конца понимаются и принимаются как педагогами, так и студентами. Во-вторых, существует противоречие между потребностями в социально значимой целостной мировоззренческой культуре врача и объективными возможностями ее формирования. Для того, чтобы процесс формирования мировоззренческой культуры в системе медицинского образования был эффективным и действенным, необходимо разработать целый комплекс социально-педагогических методов акмеологического развития личности студента в процессе его профессио-

нального обучения. Педагогам вуза необходимо изучить, особенности психологического склада, духовно-нравственного развития каждого студента, чтобы осуществить свою педагогическую задачу, связанную с повышением образовательного уровня по мировоззренческим вопросам.

Список литературы:

1. Белялов Ф.И. Трудные вопросы медицинского образования. // Вестник Балтийской Педагогической Академии. – 2009. – Вып. 92. – С. 11-16.

2. Ковелина Т.А. Врач: профессия, призвание, культура. – М., 2006.

3. Петленко В.П. Философия и мировоззрение врача. – Л., 1991.

4. Селье Г. От мечты к открытию: как стать ученым: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1987.

РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

© Коновалова Е.А.[♣]

Военный учебно-научный центр Сухопутных войск
«Общевойсковая академия Вооруженных сил Российской Федерации»
(филиал), г. Омск

Статья посвящена реформам высшего образования в России, анализируются негативные аспекты реформирования и перспективы развития образования в рамках информационного общества.

Уровень образованности граждан определяет положение государства в мире и человека в обществе. Российское образование имеет глубокие исторические традиции, признанные достижения: в XX веке Россия стала страной всеобщей грамотности, достигла передовых позиций во многих областях науки, впервые вышла в космос, существенно обогатила мировую культуру. Но общество развивается, требуя инновационного движения и реформирования. Чтобы удовлетворять современным потребностям общества, создаваемые в нем интеллектуальные и духовные ресурсы должны обеспечивать развитие производства и технического прогресса. Именно поэтому реформы, происходящие в обществе, неизбежно всегда связаны с инновациями в образовании. Информационное общество подтолкнуло Российское образование к радикальным переменам, отечественное высшее профессиональное образование вступило в эпоху кардинального реформирования. Об этом свидетельствуют факты фундаментальных изменений основ его функционирования, таких как переход к системе ЕГЭ и двухуровневой системе образования в рамках «Болонского процесса», и более масштабных дейст-

[♣] Старший преподаватель кафедры Иностранных языков, соискатель.

вий по отзыву лицензий у отдельных вузов или отказ им в аккредитации. При создании новой образовательной системы важная роль отводится широкому использованию информационно-коммуникационных технологий, позволяющих создавать возможности для непрерывного образования или образования на протяжении всей жизни [1].

Введение ЕГЭ стало институциональным шагом реформирования образования, основная цель которого – добиться того, чтобы доступ вузов к ресурсам был жестко связан с предъявляемыми результатами образования. В связи с этим в России осуществлен переход к нормативно-подушевому финансированию, которое предполагает получение общедоступного и бесплатного общего образования. Кроме того, нормативно-подушевое финансирование позволяет получить высшее образование в зависимости от результатов ЕГЭ. Таким образом, введение ЕГЭ и переход к нормативно-подушевому финансированию дают возможность получить бюджетное место в престижном вузе. Но нельзя гарантировать, что талантливые, но малоимущие выпускники попадут в эти вузы.

Изменение основ функционирования образования осуществилось и на уровне высшего образования. В программу высшей школы в рамках Болонского процесса введена двухступенчатая подготовка (бакалавриат и магистратура). В современных условиях массового спроса на высшее образование, бакалавриат, как фундамент для магистратуры и дальнейшего образования в течение всей жизни, предполагается решением проблемы. Однако общество воспринимает бакалавриат, как незаконченное высшее образование и работодатель не спешит брать на работу «недоспециалиста». Это усугубляется низкой социальной оценкой начального и среднего профессионального образования. Бакалавриат – это принципиально другой вид образования с акцентированным прагматическим уклоном. Обучение бакалавра главным образом направлено на формирование практических навыков, которые востребованы на рынке труда. Магистратура существенно отличается от специалитета, да и магистров будет в несколько раз меньше, чем специалистов. Это связано с тем, что по сравнению с программами подготовки специалистов, бакалавры получают на 20 % знаний меньше да и позволить себе обучение в магистратуре сможет не каждый. Уровень магистратуры становится практически недоступным для большинства студентов, т.к. предполагается, что в магистратуру пройдет только 10 % от общего количества выпущенных бакалавров, а поступлению предшествует конкурсный отбор. Кроме того, большинство законопроектов предполагает магистерское обучение исключительно на платной основе. Минус бакалавриата еще и в том, что он не предполагает написания научно-исследовательских работ. Научное руководство и написание дипломных и курсовых работ остается при этом только в магистратуре. Этот факт отделяет учебную деятельность от научной. Другими словами, путь в науку для большинства студентов становится закрытым. Фактически только магистры изначально ориентированы на научную

деятельность. Однако в большинстве случаев дипломные работы логически строятся на ежегодных курсовых проектах, т.е. работа над дипломом осуществляется в течение пяти лет, а не двух, как в условиях магистратуры. Это в первую очередь может отразиться на качестве научной деятельности, а, в конечном счете, и на научном потенциале страны.

Еще одной значительной особенностью функционирования российского образования является укоренение платного образования. Разнообразие форм и содержания обучения принесли свои проблемы. С одной стороны, платное образование открывает дополнительные возможности получения образования для слоев населения, располагающих финансовыми возможностями и является дополнительной поддержкой инфраструктуры учебных заведений, а также расширяет возможности по подготовке по новым и наиболее востребованным специальностям, позволяет осуществлять инновационную деятельность. Однако платное образование вводит жесткое разграничение, порождая социальную проблему. Большая часть населения лишена возможности получить качественное образование из-за отсутствия средств для его оплаты. На данном этапе реформирования правительство декларирует, что основу качественного образования составит государственная система. Реализация такой политики требует роста инвестиций со стороны государства в образовательные услуги. В настоящее же время расходы на образование в нашей стране в 2 раза меньше по сравнению с развитыми государствами. Кроме того политика сокращения вузов и сосредоточение ведущих вузов в Москве и Санкт-Петербурге никак не способствует получению высшего образования всем слоям населения. Централизация же передовых вузов в «столицах» воспринимается обществом как «стремление Москвы вернуть монополию на элитное образование» [2]. Эта ситуация создает ряд фундаментальных проблем подготовки специалистов в регионах. Низкий уровень мобильности, связанный с низким уровнем доходов населения, противоречит одному из ключевых направлений развития, обозначенных в Болонской Декларации. Эффективным разрешением этого противоречия является развитие системы дистанционного образования. Появившись в нашей стране относительно недавно, дистанционное образование дает возможность реализации образовательного процесса в условиях удаленности обучающихся от образовательных центров при помощи современных информационных технологий и телекоммуникационных сетей. В широких научно-педагогических кругах существуют различные точки зрения о путях создания и развития единой системы дистанционного образования в России. Преимущество образования в целом в результате внедрения дистанционного образования в том, что благодаря дистанционному образованию расширяется круг потребителей образовательных услуг из малодоступных и малонаселенных регионов страны, зачастую удаленных от культурных и научных центров. В государственных вузах активно создаются центры дистанционного образования, возникают негосударственные учебные заведения, работающие по нетрадиционным техноло-

гиям. В целом наша страна располагает необходимыми организационными и интеллектуальными предпосылками для развертывания национальной системы дистанционного образования. Для решения этой задачи необходимо создавать в нашей стране аккредитованные дистанционные университеты, развивать онлайновое обучение в традиционных университетах, создавать программы дистанционного обучения курсов повышения квалификации.

Особенность реформы высшего образования в России состоит в ликвидации большинства вузов, в первую очередь филиалов вузов. Вместе с тем реализуется идея создания в стране крупных федеральных университетов. За счет реализации этой идеи планируется уменьшить число вузов, сохранив при этом учебные заведения. Это, в свою очередь, вызывает противоречие с общими тенденциями развития общества в современном мире. Высокий уровень современных технологий, которые объединяют в себе достижения научно-технического прогресса, требуют высокообразованных специалистов. Сокращение числа вузов, естественно, этому не способствует. Именно поэтому, дистанционное образование может стать альтернативой в осуществлении задач по повышению уровня образованности людей. Кроме того, оно может сделать образование непрерывным процессом, позволив человеку адаптироваться к происходящим технологическим инновациям, которые требуют способности овладевать новыми знаниями. Непрерывность процесса обучения на протяжении всей жизни – это важная составляющая удовлетворения требований к современной системе образования в условиях информационного общества. В конечном итоге современная система дистанционного образования в России направлена на расширение образовательной среды, на наиболее полное удовлетворение потребностей и прав человека в сфере образования.

Реформирование высшей школы должно обеспечить государство высокообразованными специалистами, а не специалистами узкого профиля. В интересах работодателя получать специалистов широкого профиля, умеющих быстро обучаться, менять технологии и адаптироваться к новым условиям труда. В данном случае речь идет о новой философской концепции образования, важным моментом в которой является концепция непрерывного образования. Для воспроизведения и приумножения культуры необходимы постоянные усилия как общества, так и самого человека, у которого ощущение потребности совершенствования своего образования никогда не должно покидать его и лишь укрепляться с годами. Распространение тезиса «от образования на всю жизнь к образованию через всю жизнь» ставит перед образованием задачу преобразования в социальный институт, способный предоставить различные образовательные услуги и позволяющий получать знания непрерывно. Ориентация на необходимость непрерывного образования вызвана чрезвычайно высокими темпами развития научно-технического прогресса и социально-культурными изменениями. Эта ориентация явилась прямым ответом на производственную необходимость, вовлекшая в орбиту образования все большее количество взрослых людей.

Итак, вне зависимости от субъективности мнений и разнообразия точек зрения, реформирование следует признать необходимым. С необходимостью коренных изменений в системе высшего образования мало кто спорит. Цели проводимых реформ: достижение открытости образования, большей гибкости, инновативности и т.п. – вряд ли у кого-нибудь вызовут возражения. Разногласия в большей степени касаются выбранных средств и направленности реформ. Вызывает беспокойство и то, что в сфере образования последние несколько лет проводится не реформа, а реформы, которые могут привести к разрушению институциональной структуры высшего образования, формировавшейся десятилетиями. Именно институциональная структура образования создает прочную основу для формирования профессионального сообщества и его воспроизводства с целью создания преемственности между поколениями, трансляцию и накопление опыта и традиций, что является основными задачами образования как важнейшего фактора развития общества и государства. Для выработки политики в области высшего образования и разрешения противоречий, вызванных проводимыми реформами, необходимо сформировать комплекс взвешенных действий, сопровождающихся широким общественным диалогом.

Список литературы:

1. Мельник Д.В. Система высшего образования России на пороге реформ: основные тенденции развития [Электронный ресурс] // Социальные проблемы. – 2008. – Режим доступа: www.socprob.ru/2008/sistema-vyisshego-obrazovaniya-rossii-na-poroge-reform-osnovnyie-tendentsii-razvitiya.html (дата обращения: 22.05.2011).

2. Сухомлин В.А. Реформа высшей школы деструктивна [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.kolmogorovschool.ru/show.html?id=51 (дата обращения: 31.10.10).

СОЦИАЛЬНОЕ ОТКЛОНЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОТИВОПОЛОЖНЫЙ ПОЛЮС ЕЁ ДУХОВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ

© Матвеева А.И.[♣]

Российский профессионально-педагогический университет,
г. Екатеринбург

В статье автором утверждается, что духовная социализация человека может и должна быть рассмотрена в поведенческом контексте, так как

[♣] Доцент, кандидат социологических наук, доцент.

социальные отклонения в поведении людей имеют самые различные причины и последствия. Доказывается, что социальные отклонения представляют собой противоположный духовной социализации личности полюс ее бытия.

Духовная социализация человека может и должна быть рассмотрена в поведенческом контексте. Дело в том, что от поведения личности во многом зависит и успех духовной социализации личности. Кроме того, в поведении обнаруживаются различные социальные отклонения. Тем самым, существует и «социальная десоциализация», т.е. такое состояние личности в системе образования, при котором она сознательно или подсознательно отказывается от конструктивного социального взаимодействия с другими людьми на основе поиска, освоения и усвоения общих ценностных ориентаций.

Социальные отклонения представляют собой противоположный духовной социализации личности полюс ее бытия. Смысл таких отклонений пытались выяснить еще древние греки. Так, Гераклит рассматривал социальные отклонения как прямое нарушение законов (т.е. общественных формальных норм). Он утверждал: «Народ должен сражаться за закон как за свои стены… Своеволие следует гасить скорее, чем пожар». Аристотель, в свою очередь, усматривал суть социальных отклонений в поведении людей в «непропорциональном увеличении или уменьшении полезного или вредного в отношении себя и других» Тем самым, социальное отклонение от нормального поведения представляет собой нарушение справедливости в личной и общественной жизни. Несправедливость, по мнению Аристотеля, может различаться а) по установлению и б) по природе. Справедливость «по установлению» – это законы, нарушение которых есть отклонение от социальной нормы. Справедливость «по природе» – это справедливость вообще, естественное состояние, одобренное обычаями и традициями.

Социальные отклонения в поведении людей имеют самые различные причины и последствия. Собственно говоря, социальным отклонением или девиантным поведением называют деятельность человека, не соответствующую установившимся в данном социуме социальным нормам, образцам, стереотипам поведения. Однако, существует немало проблем с отнесением того или иного поступка к разряду «отклоняющегося». Во-первых, термин девиантное поведение – довольно размытая категория. Девиантное поведение нельзя определить четко и юридически корректно. В настоящее время девиантное поведение определяется как поведение, отклоняющееся от социальной нормы. Но вряд ли такое определение исчерпывающе. Более логично было бы рассматривать девиантное поведение как уклонение (т.е. сознательное действие индивида) от социальной нормы, от конструктивного социального взаимодействия, как некую духовно-нравственную оппозицию обществу. Это тем более было бы справедливым, что в основе девиантного поведения лежат именно психические и морально-нравственные деструкции. Болезнь, тем бо-

лее душевные расстройства, вряд ли могут служить достаточным основанием для причисления больного к числу субъектов девиантного поведения: ограниченность его дееспособности априори избавляет его и от необходимости соблюдать социальные нормы, и от санкций за их нарушения. Подчеркнем, речь идет не о знании или незнании законов, а многочисленных психических расстройствах и заболевания по числу которых российское общество в последние десятилетия уверенно стремится в мировые лидеры. Ни о какой духовной социализации здесь уже не может быть речи по определению.

Самым сложным представляется проведение грани между нормальным и девиантным поведением. Возникает в связи с этим закономерный вопрос: что нужно считать социальной нормой поведения? Ответ на данный вопрос необходимы для того, чтобы отграничить нормальное поведение от девиантного поведения.

Кудрявцев Ю.В. утверждает: «Социальные нормы – продукт познания и переработки в сознании людей информации о прошлом и настоящем, о наиболее рациональных приемах поведения и деятельности, оправдавших себя на практике и ведущих кратчайшим путем к полезному техническому или общественному результату» [3, с. 75]. Но в такой интерпретации социальной нормы как «продукта информации» неинформированность (например незнание законов) должно освобождать человека от несолюдения этой самой нормы. А этого нет. Бобнева М.И. рассматривает социальные нормы в контексте проявлений самой личности: «Выступая как мощные средства социальной регуляции поведения, социальные нормы являются «мостом», связывающим все проявления личности человека, его поведение с важнейшими институтами современного общества, его структурой, его требованиями» [1, с. 47]. Однако, в этом толковании социальной нормы априори отметаются как факт, как реальность,ненормативные проявления личности. Если социальтная норма характеризует все проявления личности, то тогда абцессная лексика, хулиганство или иные примеры девиантного и деликвентного поведения можно было бы считать социальной нормой. Но этого делать нельзя.

И здесь встает вопрос о качестве социального отклонения от социальной нормы. Журавлева Л.А. полагает, что «определение социального отклонения исходит из дихотомии «социальная норма – отклонение (нормонарушающее поведение)», независимо от правильности, «естественности», адаптивности социальных норм… Сложность при определении социальных отклонений вызвана неопределенностью ожиданий окружающих, несогласием в вопросе соблюдения установившихся правил поведения» [2, с. 217].

На вопрос о том, что такое универсальная (общая) социальная норма также нельзя ответить однозначно, так как в разных социальных группах существуют свои, определяемые именно этой группой, нормы и правила поведения. При этом многие групповые нормы и правила даже не закреплены в

письменной форме и не кодифицированы. Они представляют собой скорее неформальные регуляторы социального поведения: ритуалы, обычаи, передающиеся от одних участников социума – к другим. Ввиду неопределенности диспозиций моральных норм, социальные отклонения всегда можно трактовать как нормальное поведение,если оно не противоречит законам. Так, традиция бывших пограничников или десантников купаться в городских фонтанах в праздники может быть истолкована и как девиантное поведение, и как нормальное поведение. Для одних оно свидетельствует о корпоративном духе, о некоем неформальном единстве, а для других – о мелком хулиганстве и даже нарушении общественного порядка. Власть реагирует по ситуации.

С другой стороны, любое креативное поведение, любое творчество, тем более социальное творчество – это отклонение от социальной нормы, ее очевидное и откровенное нарушение. В противном случае ни в искусстве, ни в культуре, ни в сфере экономики и политики не появлялось бы принципиально новых решений, проектов, продуктов.

При изучении множества теорий, объясняющих причины и сущность социальных отклонений в поведении, обнаруживается преобладание психологического и биологического подходов при явном дефиците философских исследований на эту тему. Так, сегодня выделяют три основных подхода: биологический, психологический, социологический.

Наиболее основательно методология анализа отклоняющегося поведения была разработана в конце XIX в. Э. Дюркгеймом. Он, в частности, уточнил само понятие социальной нормы как ситуации, которая складывается в большинстве случаев (например, характеризует жизнь большинства из имеющихся социумов). Так, он считал преступность «нормальным» явлением, так как ни одно общество лишенное ее, никогда не существовало. О «ненормальности» феномена преступности можно говорить лишь тогда, когда наблюдается ее резкий скачок. Но сама по себе, как исторически и социально обусловленное явление, преступность, по его мнению, никогда не исчезнет, но будет менять свою форму.

Среди основных причин социальных отклонений в поведении человека Э. Дюркгейм называл аномию, под которой он подразумевал аморфность и неотрегулированность многих сфер личностного и общественного бытия. Свою теорию аномии он использовал в исследовании феномена самоубийства. Объясняяпричины самоубийств, он подчеркивал, что социальные правила играют важную роль в регуляции жизни людей. Когда социальные нормы управляют поведением человека, люди знают, чего им следует ожидать друг от друга. Жизненный опыт людей более или менее соответствует ожиданиям, которые обусловлены социальными нормами. Однако во время кризисов или иных радикальных социальных перемен жизненный опыт перестает соответствовать идеалам, воплощенным в социальных нормах. В результате люди испытывают состояния дезориентации. Чтобы продемон-

стрировать воздействие аномии на поведение людей, Э. Дюркгейм показал, что во время неожиданных экономических спадов и подъемов традиционные социальные нормы обычно разрушаются, а уровень самоубийств, как правило, становится выше обычного.

Хотя теория Дюркгейма подвергалась критике, основная ее мысль о том, что социальная дезорганизация является причиной девиантного поведения и в наши дни считается общепризнанной. Термин «социальная дезорганизация» означает состояние общества, когда культурные ценности, нормы и социальные связи отсутствуют, ослабевают или противоречат друг другу. Это может быть, например, результатом смешения религиозных, этнических и расовых групп, имеющих различные верования, проявляющих верность различным идеалам. Но это же может наблюдаться при высоком уровне миграции населения или неустойчивости социальных взаимосвязей.

А так же духовная социализация осуществляется в условиях синергетического аксиологического поля, в переплетении, взаимодействии и противодействии различных ценностных ориентаций людей. Эти ориентации оказывают свое мощное влияние и на поведение индивидов и целых социумов. В связи с этим типичной ситуацией обратного характера является ситуация социального отклонения в поведении человека. Десоциализация представляет собой трансформацию асоциального типа индивидов в антисоциальный тип, когда конкретный человек не желает или не может соответствовать должному – уже сформировавшимся и объективно верным идеалам,нормам и принципам в системе духовно-нравственных координат человеческого бытия.

Десоциализация всегда имеет отрицательный духовно-нравственный заряд, направленный на нигилизм, на отрицание и даже разрушение имеющихся аксиологических оснований человеческого бытия. Десоциализация не предлагает объективно более совершенных образцов и норм, она сопряжена с попытками отдельных социальных субъектов подменить эти образцы и нормы субъективно более привлекательными и комфортными эрзацами. Поэтому инноватика отнюдь не адекватна совершенству, а креативность – созиданию.

Наряду с десоциализацией существует и девиация, которая может быть представлена как не антисоциальная новация, имеющая своей целью дополнение имеющегося комплекса объективно верных идеалов, норм и принципов человеческого бытия. В качестве такой неординарной но в общем и целом безвредной коммуникации девиация предполагает ее классификацию на два типа: деликвентную и девиантную составляющие. Одна из них связана с пограничным отношением социального субъекта к действующим идеалам, нормам и принципам, с возможностью нарушения неформальных институций. Другая представляет собой прямое и однозначное нарушение таких идеалов, норм и принципов, ведущее к деградации и самого аксиологического поля личности и социума.

В связи с этим, необходимо развитие и усовершенствование самой субъектной основы таких социальных отклонений в поведении людей. Превращение индивида в личность происходит в той мере, в какой он осваивает и усваивает указанные духовные практики и из объекта внешнего манипулирования превращается в свободного и духовно состоявшегося участника процессов духовной социализации и социального творчества.

Список литературы:

1. Бобнева М.И. Социальные нормы как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. Сб. науч. тр. – М., 1975.

2. Журавлева Л.А. Социальные отклонения в кризисном обществе // Духовно-нравственный путь развития России. Матер. междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во Урал.ин-та бизнеса, 2009.

3. Социальные отклонения. Введение в общую теорию. – М.: Юрид. лит. 1984. – 320 с.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЯВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

© Педченко М.М.[♣]

Голышмановский агропедагогический колледж,
Тюменская область, р.п. Голышманово

В статье рассматривается взаимодействие как конструктивной, так и деструктивной сторон в деятельности, обусловливающих, индивидуально-своеобразную социально-организованную активность личности.

Качество образования является актуальным во все времена (М.А. Поташник, Е.А. Ямбург, В.И. Загвязинский, В.С. Гершунский и др., 2000), что представляет своего рода «пролегомены» (И. Кант, 1783), в качественном руководстве при осуществлении целей, задач и методов и пр. в педагогической деятельности. В этом смысле, качество образования соответствует архитектонике (от греч. architektonike – строительное искусство), педагогической деятельности, а не требованию моды, потому что история свидетельствует – система образования, может иметь как гуманное, так и антигуманное содержание.

В этой связи, профессия учителя – одновременно трудна и благодарна (Адам М. Дреер, 1983). Так, по словам известного американского педагога:

[♣] Руководитель физического воспитания, аспирант.

«Можно ли описать словами чувства учителя, когда его ученики искренне стремятся к познанию, когда их строптивость переходит в тесное сотрудничество, когда в их глазах он читает уважение и восхищение? Велика радость педагога, который видит постепенные, быть может незаметные для других, но столь долгожданные перемены, происходящие в душе ребёнка.

Учителя на его пути ждут надежды и тревоги, и успехи и разочарования. Но тот, кто начинает педагогическое служение с открытым сердцем, вскоре почувствует, как оно переполняется гордостью за избранный путь» [1, с. 286].

Поэтому, часто сравнивают труд учителя с трудом хлебороба и строителя, потому как из зерен добра и справедливости он выращивает душу человека, из «кирпичиков знаний складывает наш разум» [15, с. 3].

На это, в частности, указывает автор сборника «Учитель перед именем твоим…» (1985), Е.В. Селезнёва: «Есть такое слово – подвижник. В нём сочетается два очень важных понятия: «движение» и «подвиг». Они-то и выражают самую суть труда учителя, человека, который ведёт нас сквозь годы детства, отрочества, юности, совершает каждодневный, незаметный подчас подвиг – отдаёт нам свои знания, вкладывает в каждого из нас частицу своего сердца» [15, с. 3].

В этой связи, мы отмечаем, вослед за Л.В. Куклиным (1931-2004):

«Разными были учителя
В человеческом общежитии,
Но на них держалась наша земля,
Наши открытия…
Они не ожидали от нас
Непременной известности,
Но предпочитали известный запас
Порядочности и честности.
Многие морщились от болтовни,
Пустопорожней бойкости,
Личным примером учили они
Элементарной стойкости…
Имели крепкий душевный костяк,
Уважали своё призвание.
Некоторые – заслуженные, прочие – так,
Без всякого звания.
Охраняли нас – спасибо скажи! –
В годы немыслимой сложности.
И в большинстве! – избегали лжи
По мере возможности…» [15, с.112].

Приведённые строки, не попытка воспроизвести аскетические идеалы в педагогике, которые, также, как «у художников ничего либо слишком мно-

гое», и, по словам Ф. Ницше, «у философов и учёных нечто вроде нюха и инстинкта на наиболее благоприятные предусловия высокой духовности у женщин, в лучшем случае, лишний шарм обольстительности, немного morbidezza (ит. томность) на красивой плоти, ангельский вид прелестного жирного зверька…» [10, с. 472]. Аналогично, педагогические исследования пестрят «толерантностью», «гуманизацией», «формированием конкурентно способной личности», в связи с «выделением на уровне государственной политики приоритетов личности во всех сферах общественной жизни, сформировало новые требования к специфике…» и т.д., что якобы «обусловлено, прежде всего, новыми социально-политическими условиями и запросами общества», как будто во все времена перед учителем не стояли, не будут стоять, и не стоит актуально разрешение этих вопросов.

Потому что, подлинная наука не терпит конъюнктурных подходов. И, в этой связи, например, Ф.А. Кузин (2000), отмечает, что «политизация при оценке актуальности в недавнем прошлом приводила подчас к сужению спектра направлений научных исследований, исключению из него тех направлений, которые не пользовались по каким-либо причинам поддержкой правящей партии, что приводило к необъективности научных разработок» [3, с. 75].

Так, в частности, например, А.А. Найн (1999) отмечает, что «многие недостатки школьного обучения и воспитания проистекают из-за отсутствия обоснованных критериев оценки деятельности учителя, в соответствии с которыми определялся бы уровень его компетентности, эффективности затраченного труда, стремления к самосовершенствованию и в конце концов уровень его материального обеспечения» [8, с. 1].

В этой связи, этические нормы научной деятельности требуют не только установить какой-либо научный факт, но и дать ему объяснение с позиции науки. Например, выявить на каком основании возникают как чувства «пролегомены», так и чувства отражённые в приведённых источниках в педагогике в качестве основного факта человеческой воли осуществленной в педагогической деятельности (например, недостатки школьного обучения), потому как, в частности, практика З.Фрейда, свидетельствует, что «чувство может стать источником энергии только в том случае, если оно само по себе является выражением какой-то сильной потребности» [16, с. 439].

Если по З. Фрейду, говоря словами П.С. Гуревича, «Фрейд оказался прав. Всё вокруг пропитано прямым ароматом Эроса» [16, с. 7], и в этой связи, «его присутствие обнаруживается далеко за пределами эрогенных зон – в политике, в молитвенном экстазе, в житейской сутолоке» [16, с. 7], то, А. Маслоу в труде «Мотивация и личность» (1954), утверждает, что «единственный разумный базис, который может лежать в основе классификации мотивов – это основные цели или потребности, а не списки влечений в привычном смысле побуждения (скорее то, что «влечёт», чем то, что «толкает» [6, с. 52]. По А.Маслоу, «только фундаментальные цели сохраняют постоянст-

во в том непрерывном изменении, которое приходится учитывать психологическим теориям, принимающим динамический подход» [6, с. 52-53].

Если же, проанализировать слова «чекиста» и «врага народа» А.С. Макаренко (1936), по поводу отношения коммунаров к оппозиции, которые он выразил следующим образом: «Все мы работаем под руководством партии и тов. Сталина, и если тов. Сталин сделает тысячу ошибок, а один, имя которого не хочу называть, поведёт вас по правильной дороге, то всё же надо идти за тов. Сталиным» [18, с. 78], то правомерно считать, теория З. Фрейда, показывает, когда изучаем общество, и история свидетельствует, «что законы природы, которые кажутся универсальными, здесь явно не годятся» [17, с. 12]. Данное положении образно выражено Э.Фроммом в названии труда «Величие и ограниченность теории Фрейда» (1979), который рассматривает тезис, согласно которому, «социальные изменения взаимодействуют с изменением социального характера, а «религиозные» импульсы служат энергией, необходимой для того, чтобы побудить мужчин и женщин совершить коренное социальное преобразование, и, следовательно, новое общество может быть создано только в том случае, если в человеческом сердце произойдут глубокие изменения, то есть, если существующий объект поклонения будет заменён новым» [17, с. 348].

Итак, основы социального характера по Э. Фромму: «Отправной точкой для рассуждений служит утверждение о взаимозависимости между структурой характера среднего индивида и социальноэкономической структурой общества, в которой существует индивид. Взаимосвязь индивидуальной психической сферы и социальноэкономической структуры я называю социальным характером. (Раньше, в 1932 г., для обозначения этого феномена я пользовался выражением «либидиозная структура общества».) Социоэкономическая структура общества формирует социальный характер своих членов таким образом, что им хочется делать то, что они должны делать. Вместе с тем социальный характер оказывает влияние на социоэкономическую структуру общества, действуя при этом либо как цемент, придающий ей ещё большую стабильность, либо, при определённых обстоятельствах, как динамит, готовый взорвать её» [17, с. 348-349].

Ницше Ф. же, отмечает признаки высшей и низшей культуры в облагораживание через вырождение: «История учит, что лучше всего сохраняется то племя, в котором большинство людей имеет живое чувство солидарности вследствие одинаковости их привычных и непререкаемых принципов, т.е. вследствие их общей веры. Здесь крепнут нравы хорошей, деятельной жизни, здесь личность научается подчинению и воспитанием развивается твёрдость, уже изначала присущая характеру. Опасность этих крепких обществ, опирающихся на однородные, сильные личности, состоит в том, что они глупеют и что это оглупление, которое, как тень, всегда сопровождает всякую устойчивость, постепенно растёт, передаваясь по наследств. В таких

обществах духовный прогресс, зависит от более разнузданных, неустойчивых и морально слабых личностей: от людей, которые ищут нового и вообще пускаются в разные поиски…» [9, с. 358].

Таким образом, в этой связи, является актуальным, при каких условиях возможно формирование таких чувств учителя, а также его научно-теоретического мышления, которое должно стремиться проникнуть в сущность изучаемых явлений и процессов мира, с тем – чтобы передать знание ученикам, ради их будущего существования.

Если же принять то положение, что учитель сегодня – это своего рода наёмный клерк, то тогда является актуальным, формирование такого чувства у него, с помощью которого можно облегчить бремя жизни, вооружить его упражнениями в искусстве приобретения дара и присутствие духа, в трудных положениях и развлечение в скучной педагогической среде. Для того, что бы в самых тернистых и безотрадных полосах своей экзистенциальной жизни необходимо находить силы для осуществления педагогической деятельности, на научных основах, а не в мистике и пр. В этой связи, к такому учителю, также как и «чекисту» и «врагу народа» А.С. Макаренко, следует проявить сострадание и сочувствие, на что в свое время Ф.Ницше указал в труде «Человеческое, слишком человеческое» (1878), в истории моральных чувств о преимуществе психологического наблюдения, потому что и сегодня «искусство психологического анализа и синтеза отсутствует во всех слоях общества, где много говорят о людях, но совсем не говорят о человеке» [9, с. 263].

В этом смысле, мы люди, должны помнить слова Ю. Фучика (1903-1943), написанные в книге «Репортаж с петлёй на шее» (1943), известной как «Слово перед казнью», за которую он посмертно в 1950 году удостоен Международной премии Мира, которая является изложением его размышлений о смысле жизни и о мере ответственности каждого человека за судьбы мира: «Люди, я любил вас! Будьте бдительны!», потому как всегда надо иметь в виду, что смысл многих вещей становится понятным вне сферы их непосредственного изучения, но при сквозном, едином рассмотрении.

В связи с этим, правомерно полагаться на целостный подход к объекту изучения, при рассмотрении этого объекта в возникновении и развитии диалектического взаимодействия его противоположных сторон, тенденций и т.д. (например, в деятельности учителя), что позволяет вырабатывать и теоретически систематизировать объективные знания о действительности (например, о действительном содержании непосредственной предметной деятельности конкретного учителя).

Однако, материалистическая диалектика постулирует, что объект не просто тождественен объективной реальности, а выступает как такая её часть, которая находится во взаимодействии с субъектом, причём само выделение объекта познания осуществляется при помощи форм практической и познавательной деятельности, выработанных обществом и окружающих свойств объективной реальности.

Так, ряд учёных (М.А. Поташник, Е.А. Ямбург, В.И. Загвязинский, В.С. Гершунский и др.), полагают, что в школе XXI века, «возможна иная, чем сейчас, логика понимания образования: не только как внешняя по отношению к ребёнку деятельность, а как процесс и результаты деятельности и самого ребёнка», и, по их мнению, «в этом случае вместо прежнего понятия «образование» (вообще), возникает новое понятие «образование личности», как процесс и результат личной заботы, личной ответственности и личных заслуг и неудач – деятельности самого школьника по становлению, сотворению и развитию собственной личности и индивидуальности» [14, с. 20]. В соответствии с этим, «результатом так понимаемого образования является сама личность, её существенные характеристики, то, что реально определяет поведение человека» [14, с. 20].

В этой связи вывод авторов монографии «Управление качеством образования» (2000) такой: «Резюмируя сказанное, можно заключить: образование по мере роста ребёнка всё больше должно становиться самообразованием, то есть образованием самого себя. И тогда хороший педагог – это не искусный формовщик детской личности (формировщик по своим взглядам, нормативам, стандартам и т.п.), а искусный создатель условий, при которых эта личность как можно раньше становится создателем самого себя, творцом собственного саморазвития» [14, с. 20-21].

Так, например, по мнению Т.В. Орловой (2006), умение создавать, конструировать развивающие методики и работать по ним – одна из составляющих характеристик нового типа учителя.

Орлова Т.В. считает, что подготовка учителя к работе по развивающим методикам, а тем более к внедрению технологий обучения, проходит несколько этапов:

1. осознание учителем сущности своего мастерства как системы педагогической деятельности;
2. попытка с теоретических позиций обобщить результаты своей педагогической деятельности, выявив сущность новизны;
3. увязка основной идеи опыта с достижениями педагогической науки и передового опыта с последующим конструированием своего опыта и доведение его до инновационного;
4. диагностика познавательных способностей учащихся и психической сферы их личности, опирающаяся на данные психолого-педагогического консилиума;
5. знание основных методов развивающего обучения;
6. создание отдельных комплексов, систем алгоритмов умственных действий, обеспечивающих развитие мышление учащихся;
7. умение конструировать и разрабатывать дидактические материалы под новое содержание образование и обновлённые организационные формы обучения [11, с. 89].

Таким образом, педагогическая технология, представляет собой, не только исследование наиболее рационального пути обучения, содержание которого составляет принципы и методы, а также способы обучения, а в целом, выражает квинтэссенцию, т.е. самое главное, важное, наиболее существенное в деятельности конкретного педагога. Что по своей сути, является раскрытием его ключевых, сущностных, глубинных личностных составляющих в образе жизни и формах цивилизованности в общественных отношениях.

Следовательно, такую особенность отношений между субъектами образовательного процесса, правомерно обозначить как конструктивность в деятельности, потому что в процессе её осуществления продуктивно и необходимо, решается социально значимая цель общественно организованной педагогической деятельности.

Однако, известно, что «любая педагогическая технология основывается на том или ином философском фундаменте» [12, с. 6], потому как, «философские положения выступают как наиболее общие регуляторы, входящие в состав методологического обеспечения образовательной технологии» [12, с. 7], поэтому одни и те же методы могут использоваться в технологиях, диаметрально противоположных по идеологии.

Так, например, В.С. Кукушин (2010), отмечает, что «часто в их идеологической направленности нет единства, поэтому содержание школьного образования не даёт целостной картины мира, не имеет общей философской основы» [12, с. 7], в связи с чем, учёный констатирует: «Такой эклектичностью отличается содержание современного российского школьного образования» [12, с. 7].

Отсюда, следует, что одна и та же технология, по словам В.С. Кукушина (2010), «может быть гибкой, приспосабливающейся к той или другой философской основе (например, игра)» [12, с. 7]. Однако, учёный умалчивает, о противоположном содержании, если можно, так назвать (определить) – «негибкой» технологии, хотя и отмечает, что «одна и та же технология в руках конкретных исполнителей может выглядеть по-разному: здесь неизбежно присутствие личностной компоненты педагога, особенностей контингента учащихся, их общего настроения и психологического климата в классе» [12, с. 7]. Тем более, что В.С. Кукушин, констатирует, что «для успешного функционирования педагогической системы нужна тщательно продуманная «отладка» всех её составляющих» [12, с. 7], потому как «любая современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено социальным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества» [12, с. 7].

Так, например, по мнению И.В. Манжелей (2004), «особого внимания в условиях гуманизации физкультурного образования как сферы интеграции «человекотворческого потенциала» физической культуры, образова-

ния, искусства и спорта требует основ конструктивного взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса» [4, с. 1], при этом она отмечает, что «однако практика показывает, что на сегодняшний день существует серьёзная проблема несоответствия типичных для учителей физической культуры и тренеров командно-авторитарных методов педагогического руководства (и нередко деструктивных форм взаимодействия учащихся и спортсменов) потребностям современной гуманистически ориентированной системы основного и дополнительного образования» [4, с. 1].

Таким образом, правомерно констатировать, что независимо от выбранной педагогами технологии или образовательной практики, по отношению к результатам гуманитарного образования – может быть как конструктивное, так и деструктивное взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса (И.В. Манжелей, 2004).

Так, например, по анализу И.В. Манжелей, сложившейся ситуации позволяет заключить, что причинами такого положения являются следующие обстоятельства:

1. превалировавшее долгие годы отношение к человеку как средству достижения социально значимых целей сформировало в общественном сознании взгляд на физкультурное образование как на процесс совершенствования в основном двигательных способностей человека для подготовки к «труду и обороне», достижения рекордов «любой ценой», упуская из виду задачи его духовно-нравственного и эстетического развития;
2. специфика физкультурно-спортивной деятельности, психологическую основу которой составляет регламентированное взаимодействие субъектов в режиме кооперации либо конкуренции, требует наличия у её субъектов способностей к взаимодействию на основе гуманистических ценностей и идеалов, чему не уделяется должного внимания в плане как определения ценностно-целевых ориентиров самой деятельности, так и применения ненасильственных средств, методов и форм организации гуманистических взаимоотношений в учебно-воспитательном и соревновательных процессах;
3. теоретическая подготовка педагогов сферы физической культуры и спорта недостаточно подкреплена формированием личностного опыта организации гуманистически ориентированного физкультурно-педагогического процесса, а практическая – связана в основном с освоением методик обучения и развития двигательного потенциала человека, без учёта условий и характера взаимодействия субъектов, образовательного процесса, их личностных особенностей, проявляющихся нередко в силу специфики деятельности в склонности к соперничеству и агрессивности, в результате чего у педагогов недостаточно развиты способности, позволяющие вести обучение в диалоге, сотрудничестве, сотворчестве [4, с. 1].

Также Е.А. Климов (1997), анализирует противоречия (несвязности) в развитии и функционировании профессионала, и при этом указывает, что «сложные многофакторно-обусловленные системы претерпевают и столкновение с внешней средой, и внутренние противоречия; а процессы их развития протекают отнюдь не плавно и не без «завихрений» [2, с. 271].

В этой связи, Е.А. Климов констатирует: что противоречия (между человеком и средой и между внутри-субъектными психическими структурами) могут, «вести 1) к позитивному, прогрессивному развитию его как профессионала, субъекта деятельности, личности, индивидуальности и 2) к застою или даже 3) к деградации» [2, с. 272].

Однако, следует отметить, что Е.А. Климов считает: «В отношении ситуаций обсуждаемого рода нет бесспорных численных средств оценки, измерения тех или иных рассогласований, «дисбалансов»; полагаться приходится на «экспертное мнение», на здравое разумение, мудрость как самого субъекта, оказавшегося в сложной ситуации, так и тех, кто приходит к нему с той или иной «душевной помощью» [2, с. 272].

В этой связи, учителям на собственном опыте известно, что такое объективное «экспертное мнение» и какая может быть «душевная помощь» в людских руках, когда касается аттестации и заработной платы и пр.

В связи с этим, мы полагаем, анализ взаимодействия в системе «человек-человек» в процессе обучения необходимо осуществляться в соответствии с двумя диалектически взаимосвязанными и взаимообусловленными сторонами в педагогической деятельности как конструктивной, так и деструктивной, что позволяет более адекватно оценивать профессионализм личности учителя. Первая сторона диалектически отражает конструктивный характер деятельности, по результату взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса, а вторая сторона – деструктивный характер.

Так, например, И.В. Манжелей, указывает, во-первых: «Конструктивное взаимодействие проявляется в согласованности целей и соответствия средств, способов и занимаемой контактирующими сторонами позиции, что способствует продуктивному решению социально и личностно значимых задач, стимулирует развитие личности и группы» [4, с. 3].

Во-вторых: «Деструктивное взаимодействие проявляется в неприятии целей и несоответствия средств, способов и занимаемой контактирующими сторонами позиции, в результате чего не решаются либо искажаются социально и личностно значимые задачи, оказывается негативное влияние на развитие личности и коллектива» [4, с. 4].

Следует отметить, что при этом, И.В. Манжелей отмечает противоречивый характер взаимодействия, который «связан с рассогласованием целей и недостаточным соответствием средств, способов и занимаемой контактирующими сторонами позиции, в результате чего снижается продуктивность решения социально и личностно значимых задач, затрудняется

развитие личности и группы» [4, с. 3]. В этой связи, назвав составляющие противоречивого характера взаимодействия, И.В. Манжелей указывает тем самым лишь, на частное проявление особенного (взаимодействие) проблемы диалектического взаимодействия общественно значимого и личностно значимого в деятельности. Поэтому, так называемый «тренирующий стиль» [4, с. 5], «наставляющий стиль» [4, с. 6], «фасилитативный стиль» [4, с. 6], «консультативный стиль» [4, с. 7] – это лишь всего проявление особенного в диалектическом взаимодействии общественно значимого и личностно значимого в педагогической деятельности. Тем более, И.В. Манжелей отмечает целый ряд составляющих конструктивного взаимодействия педагога в образовательном процессе. Так, по словам И.В. Манжелей: «Склонность педагога к предпочтению одного из стилей взаимодействия проявляется в связи с его индивидуально-типологическими (характерологическими) особенностями, учёт которых необходим при формировании способности к конструктивному взаимодействию. Однако в случае развитости рефлексии педагога склонность к проявлению стилевых особенностей в большей степени зависит от его личностного опыта (ценностные ориентации и отношения, знания и способы деятельности) и конкретной ситуации взаимодействия.

Развитость рефлексивно-творческой сферы педагога позволяет ему, зная свои индивидуальные особенности и ограничения в применении различных стилей взаимодействия, корректировать своё коммуникативное поведение и варьировать способы взаимодействия и стили в зависимости от специфики ситуации и личностных особенностей учащихся, что чаще всего проявляется в диапазоне «одного шага», т.е. от «тренерского» к «наставническому», от «наставнического» к «фасилитативному» и от «фасилитативного» к «консультативному» стилю

Следовательно, при формировании способности педагога к конструктивному взаимодействию в образовательном процессе необходимо целенаправленное развитие его рефлексивно-творческой сферы на фоне достаточной мотивационно-ценностной и содержательно-операциональной готовности» [4, с. 8].

В соответствии с этим, мы можем констатировать, что так называемые стили взаимодействия педагога (тренирующий, наставляющий, фасилитативный, консультативный), могут представлять собой как конструктивную, так и деструктивную сторону в содержании деятельности педагога, или иными словами систему операций наиболее целесообразных у данного человека для достижения определённого результата.

Тем более, В.С. Мерлин (1968) указывает на то, что «отправной точкой в анализе детерминации операционального состава деятельности должен быть вопрос об отношении операции к цели деятельности» [7, с. 3]. Так, по свидетельству В.С. Мерлина, «в исследованиях самых различных видов деятельности – производственных профессий, учения, игры, спортивной

деятельности – мы нашли, что люди с различными свойствами общего типа нервной системы достигают одинаковой эффективности в достижении одних и тех же результатов в том случае, если применяют систему операций, соответствующих типу их нервной системы» [7, с. 3]. В связи с чем, по словам учёного, «эта система операций и была названа типологически обусловленным индивидуальным стилем» [7, с. 3].

В этой связи, В.С. Мерлин, вводит целый ряд новых терминов в исследование индивидуальной системы деятельности как опосредствующего звена в связях между разноуровневыми свойствами индивидуальности, что требует пространного цитирования для адекватного их интерпретирования.

Итак: «Одинаковая эффективность различного индивидуального стиля была установлена у ткачих-многостаночниц, слесарей-наладчиков, учеников-старшеклассников, старших дошкольников в конструктивной деятельности, в разных видах спорта. Этот факт позволяет утверждать, что одна и та же цель может быть с одинаковым эффектом достигнута при различном операциональном составе деятельности. Мы обозначаем это положение как зону операциональной неопределённости деятельности по отношению к её цели.

Неопределённость операций лишь относительна, так как во всякой деятельности существуют объективно необходимые операции, обусловленные объективными требованиями задачи. Так, любая ткачиха, каковы бы ни были её индивидуальные особенности, должна ликвидировать обрыв нити, удалять ткань с допущенными дефектами и т.д. То же самое относиться к любой другой деятельности. Поэтому существуют границы, в пределах которых можно применять различные операции. Отсюда термин «зона неопределённости».

Вместе с тем, не существует такой деятельности, в которой зона операциональной неопределённости была бы равна нулю. Даже в высокоавтоматизированном навыке эти характеристики могут значительно варьировать. Отсюда вытекает, что психодинамические и физиологические условия, детерминирующие цель, лишь частично определяют операциональный состав деятельности. Кроме того, как уже упоминалось, существуют операции, абсолютно необходимые для достижения определённой цели. Однако для выбора всей системы операций в целом и во всех её деталях необходимы условия, отличные от условий, детерминирующих цель.

Существующие физиологические теории целенаправленной деятельности – принцип доминанты А.А. Ухтомского, теория функциональной системы П.К. Анохина, модель потребного будущего Н.А. Бернштейна достаточны лишь для объяснения предвидения цели и известной степени сужения зоны операциональной неопределённости и недостаточны для её полного объяснения.

Какие физиологические условия обеспечивают зону операциональной неопределённости и выбор одной-единственной системы операций, в настоящее время неизвестно.

Каковы психологические условия становления индивидуальной системы операций?

Индивидуальный стиль деятельности, а следовательно, и её операциональный состав формируются в процессе обучения и самообучения. *Однако обучение и самообучение представляют собой лишь необходимую предпосылку усвоения индивидуального стиля, поэтому он присущ далеко не всем людям в одинаковой степени.* В ряде исследований мы формировали индивидуальный стиль у дошкольников в конструктивной деятельности и в ролевой игре, в решении арифметических задач, в общественной работе. В результате обучения дети усваивали два различных индивидуальных стиля и применяли их одинаково успешно. Когда им предлагали выбрать из усвоенных стилей какой-нибудь один для применения к новым заданиям, то выбор с высокой значимостью коррелировал с индивидуальными свойствами типа нервной системы. Следовательно, основной фактор детерминирующий операциональный состав деятельности, – система индивидуальных свойств. При этом существенно, что индивидуальный стиль всегда детерминируется свойствами нескольких иерархических уровней.

В работах нашей лаборатории и лаборатории Е.А. Климова вначале был исследован индивидуальный стиль, детерминируемый, с одной стороны, свойствами нервной системы, а с другой – положительным отношением к выполняемой деятельности. Он был обозначен как типологически обусловленный. В настоящее время изучен индивидуальный стиль, обусловленный другими иерархическими уровнями. В работе В.В. Люкина исследовался индивидуальный стиль деятельности бригадира на производстве, обусловленный психодинамическими свойствами, свойствами личности и взаимоотношениями в коллективе. Индивидуальный стиль общественной работы старшеклассников обусловлен психодинамическими свойствами и направленностью личности (И.Х. Пикалов).

Таким образом, между операциональным составом деятельности и индивидуальными свойствами существует двоякая зависимость. С одной стороны, система операций зависит от индивидуальных свойств человека, а с другой – в результате усвоения системы операций изменяется характер связи между разноуровневыми свойствами индивидуальности. Мы обозначаем эту двоякую зависимость как транзитивную функцию. Отсюда вытекает, что в развитии интегральной индивидуальности играют роль иные изменения деятельности, чем в развитии социально-типичных свойств личности.

Согласно концепции Л.И. Божович, на каждой ступени онтогенеза в зависимости от социальной ситуации возникают новые цели и мотивы деятельности, которые, в свою очередь, детерминируют составляющую систему свойств, обозначаемую как новообразование личности. Между тем система операций порождает не новые индивидуальные свойства, а новые связи между существующими свойствами, и притом свойствами различных иерархических уровней индивидуальности.

В результате такой многоуровневой детерминации индивидуальный стиль создаёт гармонию, согласованность разных уровней индивидуальности. В исследовании И.Х. Пикалова у старшеклассников до усвоения индивидуального стиля психодинамическая необщительность и трудность установления социального контакта дисгармонировали с положительной коллективистской направленностью. Поэтому активное участие в общественной работе было положительно сопряжено не с коллективистической направленностью, а с психодинамической общительностью. После усвоения индивидуального стиля сопряжённость приобрела обратный характер, в чём и проявляется гармонизация индивидуальных свойств.

Особое значение имеет зависимость зоны операциональной неопределённости деятельности от мотивов. Если мотив насыщаем, то наибольшее значение для его удовлетворения имеет результат, а не операциональный состав деятельности. Если мотив ненасыщаем, как например, эстетический или интеллектуальный, то его удовлетворение достигается благодаря достижению какого-либо определённого результата, но и благодаря поискам и открытию новых оригинальных операций.

Таким образом, по мере повышения уровня мотивации и обогащения содержания деятельности расширяется зона операциональной неопределённости.

Чем шире зона операциональной неопределённости деятельности, тем вариативнее связь между различными индивидуальными свойствами человека, тем в большей степени человек становится автором – творцом своей индивидуальности» [7, с. 3-4].

В связи с выше изложенным, следует отметить, нижеследующее:

1. Индивидуальный стиль деятельности рассматривается В.С. Мерлиным, как трансцендентный феномен, находящийся вне опредмечивание и распредмечивание, выражающих собой противоположности, единством и взаимопроникновением которых является человеческая деятельность, и хотя у учёного «обучение и самообучение представляют собой лишь необходимую предпосылку усвоения индивидуального стиля», но, тем не менее, «поэтому он присущ далеко не всем людям в одинаковой степени» (?!).
2. Индивидуальный стиль деятельности рассматривается В.С. Мерлиным, не как конкретное отношение к действительности, в котором реально выявляются свойства личности, имеющие более комплексный характер, чем транзитивные функции системы операций, хотя и отмечает, что «в результате усвоения системы операций изменяется характер связи между разноуровневыми свойствами индивидуальности», и, что «особое значение имеет зависимость зоны операциональной неопределённости деятельности от мотивов (т.е. В.С. Мерлиным трактуется, как «зависимость зоны операциональной неопре-

делённости деятельности», а не как совокупность действий, выполняющих общественную функцию, что составляет собой – определённый вид трудовой деятельности!). Потому как операции, могут составлять различное действие, а «одно и то же действие может дать множество различных результатов; некоторые из них могут непроизвольно и непреднамеренно воспоследовать из него, но, поскольку деятельность человека, и, прежде всего трудовая, является деятельностью сознательной, какой-то из этих результатов является непосредственно осознаваемой целью действующего субъекта» [13, с. 443]. Отсюда следует, что сознательный, целенаправленный характер человеческого действия обусловлен как системой деятельности, в которую входит это действие (например, физкультурно-педагогическая деятельность), так и связи этого действия между разноуровневыми свойствами индивидуальности (например, в континууме дихотомии: мотив-цель деятельности), а не операции, что и представляет специфические черты индивидуальной деятельности личности.

Данный тезис, опирается на то положение, которое, в частности выразил С.Л. Рубинштейн (1940): «Предметный результат действия определяет его объективное значение. В контексте различных конкретных общественных ситуаций одно и то же действие может приобретать объективно различный общественный смысл. В контексте целей и мотивов действующего субъекта оно приобретает для него тот или иной личностный смысл, определяющий внутреннее смысловое содержание действия, которое не всегда совпадает с его объективным значением, хотя и не может быть оторвано от него» [13, с. 437].

Таким образом, конструктивные и деструктивные стороны взаимодействующих отношений: мотив – цель деятельности, правомерно рассматривать, в целом, в качестве условия и способа функционирование системы человеческая личность, как и самой обусловленной, так и обуславливающей взаимодействие и взаимообусловленность общественных отношений в конкретно-историческое время.

В этой связи, рационалистическое противопоставление конструктивной или деструктивной стороны в деятельности – несовместимо, если его понимать не диалектически, ибо диалектическая логика полагает их не только противоположность, но и их гармонию, согласованность, что и должным образом находит отражение в индивидуальном стиле деятельности личности. Одностороннее противопоставление как конструктивной, так и деструктивной стороны в деятельности личности, является препятствием при разрешении практических задач к подготовке к профессиональной ориентации и профессиональному труду. Поэтому, конструктивная или деструктивная сторона в деятельности учителя, объективно выступает как индивидуальное свойство не в качестве некоего нечто, а в качестве социально-типи-

ческого свойства личности как индивидуальный стиль её деятельности, где, в частности физкультурно-педагогическая деятельность рассматривается со стороны общих объективных её требований, предъявляемых одинаково в категории всеобщего, особенного и единичного. В соответствии с этим, развитие индивидуальности обусловлено развитием деятельностью (например, конструктивное взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса), генотипических особенностей личности.

Таким образом, такое понимание развития, позволяет рассматривать развитие личности не изолированно, а в общей системе всех взаимосвязанных свойств индивидуальности человека как биохимических, морфологических, нейродинамических и т.д., так и социальных (ценности, способности, мотивы, цели, интересы, установки, отношение личности к людям, статус, роль и т.д.).

Следовательно, развитие личности может быть понято как устойчивая индивидуально-своеобразная организация активности (деятельности), складывающаяся в результате усилий человека по наилучшему достижению целей в данных внешних и внутренних условиях, что может быть в общем виде понято как «стиль формирующегося или относительно сложившегося профессионала» [2, с. 269].

Такая «индивидуально-своеобразная организация активности (деятельности)», Е.А. Климовым обозначается как стиль «формирующегося или относительно сложившегося профессионала», который обусловлен (по Е.А. Климову) тем, «поскольку и цели и условия деятельности характеризуются в данной профессии у данного человека некоторой типичностью, определённостью, повторяемостью, это приводит к возникновению черт общезначимости, относительной устойчивости его индивидуального стиля как профессионала» [2, с. 269-270].

Это значит, что как конструктивная, так и деструктивная сторона в деятельности, разрешается в континууме дихотомии: мотив-цель деятельности, обусловливая, таким образом, индивидуально-своеобразную организацию активности, у конкретного человека сформированной некоторой типичностью, определённостью и повторяемостью в действиях и составляющих, тем самым – социальное содержание индивидуального стиля деятельности личности.

Список литературы:

1. Адам М. Дреер Преподавание в средней школе США. Проблемы начинающих учителей: пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. статья В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1983. – 287 с.

2. Климов Е.А. Основы психологии: учебник для вузов / Е.А. Климов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. – 295 с.

3. Кузин Ф.А. Диссертация: Методика написания. Правила оформления. Порядок защиты: практическое пособие для докторантов, аспирантов и магистрантов / Ф.А.Кузин. – М.: «Ось-89», 2000. – 320 с.

4. Манжелей И.В. Конструктивное взаимодействие в физкультурном образовании [Электронный ресурс] / И.В. Манжелей; Тюменский государственный университет //Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 12. – Режим доступа: www.lib.sportedu.ru›…TPFK/2004N12/p24-27,39-42.htm.

5. Манжелей И.В. Средо-ориентированный подход в физическом воспитании: монография / И.В. Манжелей. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2005. – 208 с.

6. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с. – (Серия «Мастера психологии»).

7. Мерлин В.С. Индивидуальная система деятельности как опосредствующее звено в связях между разноуровневыми свойствами индивидуальности [Электронный ресурс] / Е.В.Шорохова // Раздел V Психофизиологические проблемы личности. – Режим доступа: www.i-u.ru›biblio/archive/shorohova_psi

8. Найн А.А. Критерии оценки деятельности педагога физической культуры [Электронный ресурс] / А.А. Найн // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 10. – Режим доступа: www.lib.sportedu.ru press/tpfk/1999N10/p15-18.htm.

9. Ницше Ф. Сочинения: в 2 т. Т. 1. Литературные памятники / Составление, редакция изд., вступ. ст. и примеч. К.А.Свасьяна; Пер. с нем. – М.: Мысль, 1990. – 829, [2] с., 1 л. портр.

10. Ницше Ф. Сочинения: в 2 т. Т. 2. / Пер. с нем.; Сост., ред. и авт. примеч. К.А. Свасьян. – М.: Мысль, 1990. – 829, [1] с., 1 л. портр.

11. Орлова Т.В. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.В. Орлова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.

12. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / Под общ. Ред. В.С.Кукушина. – 4-е изд. перераб. и доп. – Ростов-н/Д: Издательский центр «МарТ»; Феникс, 2010. – 333 с.: ил. – (Педагогическое образование).

13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2008. – 713 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

14. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

15. «Учитель перед именем твоим…»: Сборник / Сост. Е.В. Селезнёва. – М.: Мол. гвардия, 1985. – 223 с.: ил.

16. Фрейд З. Основной инстинкт / Сост., предисл. П.С. Гуревича. – М.: Олимп; ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1997. – 656 с.

17. Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2000. – 448 с. – (Классики зарубежной психологии).

18. Хиллиг Г. «Чекист» и «враг народа» А.С. Макаренко (июнь-октябрь 1936 г.) // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 73-80.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: СОДЕРЖАНИЕ И ПЕРСПЕКТИВА В ГЕНДЕРНОМ КОНТЕКСТЕ

© Тукачева Ю.С.[♣]
Сургутский государственный университет, г. Сургут

Статья посвящена раскрытию содержания образовательного пространства в рамках социально-философского аспекта коммуникации с учетом гендерной теории. Особый акцент делается на образовательной среде, влияющей на формирование коммуникационной стратегии педагогического дискурса. Подчеркивается важность деятельности педагога по корректировке коммуникационного процесса и трансформации образовательной (коммуникационной) среды. Дается характеристика социокультурного проектирования на примере модели культурно-образовательного пространства.

Проблема гендера обретает очень актуальное звучание в условиях обновления исторического и обществоведческого образования, модернизации образования, в концепции которой подчеркивается, что важнейшей задачей воспитания является формирование у обучающихся гражданской ответственности, правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Следовательно, гендерное образование решает множество важных социальных задач, и необходимость его развития не должна вызывать сомнений [16].

В процессе утверждения новой постнеклассической модели образования особое значение приобретает учет гендерного фактора как залога успешности коммуникативно-диалогового подхода. Важность гендера в коммуникациях образования объясняется тем, что поло-ролевое взаимодействие определяет эффективность коммуникации в целом. Отсюда следует, что синергетико-коммуникативно-диалоговый подход является теоретической основой разработки гендерной стратегии. В настоящее время принципы гендерного подхода в образовании анализируются наравне с принципами природосообразности и культуросообразности, так как лежат в основе важных процессов социализации и социальной адаптации личности. Основная проблема заключается в переложении теории гендера на практику образовательной реальности. По нашему мнению методологическим ключом к разрешению этой проблемы является понятие образовательного пространства.

На пороге XX века цивилизация со всеми структурами культуры, науки и образования находится на перепутье или, говоря на языке синергети-

♣ Аспирант кафедры Философии.

ки, в зоне бифуркации. В этой точке раздвоения возможного пути в будущее ведущие мыслители видят прорыв в ноосферу, в гуманизацию и становление личности. Образование и его отражение в общественном сознании вписывается в структуру нового мировидения. Значительный потенциал ученые видят в преобразовании образовательного пространства с целью воссоздания экзистенциональной целостности природного, социального и других миров человека [1].

Образовательное пространство – понятие парадигмальное для современной философии образования. С одной стороны оно недостаточно разработано, а с другой – решение насущных проблем настоятельно требует его исследования. Как отмечает Дж. Дэвей, «возможное значение философии для образования должно быть найдено в образовательном пространстве, но не в чистой философии…» [18, с. 143-144].

Существуют разные трактовки понятия «образовательное пространство». С одной стороны, оно предстает как совокупность субъектов образовательной системы и характеризуется объемом образовательных услуг, образовательной инфраструктурой общества [5]. С другой стороны, его представляют как специально организованное изменяющееся жизненное пространство, целостный развивающийся процесс [2], как образовательную реальность, которая создается человеком в границах социокультурного пространства [17].

Мы видим философское призвание этого понятия в его уникальной способности транслировать инновационные образцы развивающегося общества, представляя собой виртуальное желаемое будущее. Трансляция эта происходит посредством коммуникации как сетевого устройства образовательной структуры, иными словами образовательной коммуникации. Нашу точку зрения поддерживает И.В. Гибелов: «Современное образовательное пространство есть коммуникативная ориентация» [6]. Ученый разрабатывает понятие гиперкоммуникативности, предполагающее полный охват образовательного пространства коммуникативными сетями и формирование представления об образованности как коммуникативной компетентности. Эффективность коммуникации зависит от развитости стратегической, тактической и технической составляющих коммуникативной компетентности. Высокая коммуникативная компетентность обеспечивает не столько адекватную адаптацию к наличной ситуации общения, сколько способность перестраивать ее на основе понимания [3, с. 16].

Как отмечают исследователи, в образовании уже происходят соответствующие трансформации: оно по своему содержанию становится коммуникативным. Ситуация «поли-» (полисубъектность, политехнологичность, поликонцептуальность и т.п.) превратила систему образования в открытое образовательное пространство, где множество образовательных учреждений, концепций и стратегий свободно сосуществующих, коммуницируют и в коммуникативных отношениях конкурируют и наращивают свой по-

тенциал, чтобы постоянно соответствовать растущему и изменяющемуся спросу на образование. В теории образовательно-коммуникативного действия переосмысливается и содержание образования. Оказываясь коммуникативным, оно теряет ориентацию на усвоение разделенных на отдельные предметности знаний и обращается в сторону формирования коммуникативно-компетентной личности, то есть личности, обладающей такими характеристиками, как быстрота реакций, умение адаптироваться к ситуации, выстраивать отношения с партнером, строить отношения на основе толерантности, быть открытой всему другому и разному [21].

Синергетическая парадигма, изучающая образование как сложную самоорганизующуюся систему, использует сетевой подход, который позволяет рассматривать ее как активный объект. Основу сетевого подхода составляет коммуникация в качестве механизма сложного структурного сопряжения. В этом плане коммуникация трактуется как координированное поведение, которое взаимно запускают друг у друга члены социального единства. Такая трактовка коммуникации очень необычна для тех, кто привык мыслить коммуникацию в рамках кибернетической шенноновской модели передачи информации, но она предельно социологична, ибо исходит из сущностной характеристики коммуникации быть способом координации действий и сохранения целостности социальных единств, способом установления социальной иерархии и обеспечения гибкости (эффективности) коллективных социальных действий. Данная характеристика утверждает новый аспект существования социальной роли коммуникации – модельный, а именно понимание коммуникационного процесса как практики создания определенных моделей социальных взаимодействий [4]. Как отмечает О.И. Матьяш, коммуникация есть способ человеческого существования, в котором мы совместно создаем, воспроизводим и преобразуем наши социальные миры.

Основываясь на этой концепции, мы попытались представить содержание образовательного пространства через свойства и процессы коммуникации. Наиболее важные для нас свойства коммуникации заключаются в следующем:

1. Коммуникация – это основной социальный процесс сотворения, сохранения, поддержания и преобразования социальных реальностей.
2. Коммуникация – не просто процесс обмена информацией, это процесс создания некой общности, в котором мы осмысливаем информацию и соотносим наши смыслы со смыслами наших коммуникативных партнеров, создавая таким образом определенную степень взаимопонимания. При этом происходит не столько самовыражение и передача-прием уже сформированных смыслов, сколько совместное смыслосозидание.
3. Коммуникативные процессы протекают и приобретают для нас тот или иной смысл лишь в определенном культурном контексте.

4. Коммуникация – процесс, в котором мы конструируем не только свою социальную реальность (или реальности), но и свое собственное «я».
5. Коммуникация – процесс создания общих смыслов посредством использования символов [14].

Процесс коммуникации в научной литературе подразделяют на коммуникативный и коммуникационный. В обоих случаях следует говорить о понятии дискурса, где коммуникативный процесс рассматривает технику и стратегию взаимодействия, а коммуникационный процесс – социокультурный аспект этого взаимодействия. То есть коммуникационный процесс выступает над коммуникативным и определяет смысл и суть стратегии взаимодействия.

Ученые спорят о том, что важнее: владение техникой общения или же способность устанавливать отношения на стратегическом уровне. В настоящее время большинство специалистов считают более правильным утверждение важности того и другого – нужно иметь адекватные стратегические ориентации (общие коммуникативные установки) и владеть достаточным арсеналом коммуникативных навыков [3, с. 121-124]. А знание особенностей коммуникационного процесса – еще один шаг навстречу к компетентному коммуникативному поведению.

Коммуникационный процесс – философское концептуальное понятие, раскрывающее формирование более высокого уровня стратегии своим особым методом. Известный исследователь коммуникационных стратегий С. Дацюк представляет этот процесс как взаимозависимость коммуникационной среды и коммуникативного пространства. Коммуникативное пространство – внутренний содержательный смысл текста (речи), коммуникационная среда – внешняя реальная среда процесса коммуникации, в который вовлечен текст (речь). Коммуникационное действие, наполненное коммуникативным пространством, реализуется в коммуникационной среде, которая влияет на процесс осуществления коммуникационной стратегии.

Коммуникационная стратегия порождает коммуникационный процесс, сам же коммуникационный процесс работает лишь на воспроизводство коммуникационной стратегии, но не может привести к ее изменению. Для того чтобы изменить коммуникационный процесс, необходимо выйти за пределы той коммуникационной среды, где происходит этот процесс, создать новую коммуникационную среду с принципиально другим коммуникационным процессом, а затем поглотить первичную коммуникационную среду. Исследователь обращает внимание на то, чтобы выработать новую коммуникационную стратегию, необходимо анализировать различные дискурсы. Дискурс, по мнению С. Дацюк, – порядок и правила организации коммуникационного процесса [8].

В отношении образования данный подход применил Е.А. Кожемякин. Автор рассматривает дискурс как формирующий, основополагающий про-

цесс, в котором его участники создают, корректируют и воспроизводят некоторую значимую социальную реальность. В таком контексте образование представляется как двухуровневое поле: макроуровень, на котором вырабатываются идеи оптимального состояния образования в терминах социального института и государства, и микроуровень, представленный участниками образования.

На макроуровне (идеологическом, институциональном уровне) государство посредством идеологического механизма делегирует образованию как социальному институту задачи конструирования и воспроизводства социальной реальности, социальных практик. На микроуровне (социокультурном, повседневном) образование как культурная форма воссоздания повседневности выполняет задачи трансляции совокупности знаний, интерпретаций, тактик [10].

В контексте педагогического дискурса, на наш взгляд, в схему Кожемякина необходимо добавить мезоуровень, представляющий собой профессиональную деятельность и становление личности педагога в сфере образования.

Что касается образовательного пространства, то оно «является тем стержнем (генерализующей идеей), вокруг которого выстраивается образовательная стратегия» [9, с. 26]. Представляя коммуникацию как совместное созидание социальной реальности, мы можем говорить о коммуникационной стратегии как образовательной. Для того чтобы выявить методологический потенциал образовательного пространства, необходимо проследить, каким образом образовательная (коммуникационная) стратегия влияет на коммуникационный процесс в системе образования. Представим структуру образовательного пространства как совокупность следующих понятий: 1) система образования; 2) образовательная (педагогическая) система; 3) образовательный (педагогический) процесс; 4) образовательная среда.

1. Система образования представляет собой совокупность взаимодействующих между собой компонентов:

- образовательные программы и государственные образовательные стандарты различного уровня и направленности;
- сеть реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов;
- органы управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций [15, с. 98-99].

2. Образовательная (педагогическая) система состоит из таких структурных элементов, как:

- совокупность применяемых образовательных технологий;
- внеучебная работа;
- управление учебно-воспитательным процессом.

Педагогическая система также представляет собой совокупность таких взаимосвязанных компонентов, как субъекты, содержание, средства,

методы, процессы, социальные условия, необходимые для создания организационного и целенаправленного педагогического влияния на процесс развития, обучения и воспитания [5].

3. Образовательный (педагогический) процесс, по О.Ю. Марковой, включает в себя:

- непосредственно обучение, то есть передачу знаний, умений, навыков;
- формальную организацию этого процесса;
- коммуникации различного содержания и разного уровня в этом процессе;
- роли, интересы и идеалы основных субъектов [12].

4. Образовательная среда видится учеными как коммуникативный феномен, который рождается и функционирует там, где происходит коммуникативное взаимодействие различных смыслов или способов деятельности. По сути, она является коммуникационной средой в структуре коммуникационного процесса в образовании. Образовательная среда обладает следующими, на наш взгляд, важными характеристиками:

- Среда является частью локальной символической практики. Среда может быть замечена и проанализирована лишь изнутри конкретной практики. В отношении среды невозможно занять внешнюю позицию абсолютного наблюдателя. Среда – это момент практического участия и конструирования образовательной ситуации;
- Среда требует пересамоопределения. Образовательная среда характеризуется тем, что она направлена не на внешние формы выражения и действия, а на внутренние формы самоотношения участников образовательного проекта. Среда указывает на то, по каким линиям может происходить преобразование собственной активности и конструирование новой культурной интерпретации, но чтобы действовать в отношении потенциальных ситуаций, нам необходимо заново определить себя, обрести новую идентичность;
- Среда является образом возможного. Среда предлагает образ возможного, который совмещает в себе различные потенциалы ситуаций. Этот образ не един, он имеет множество уровней и касается как возможных способов мышления, так и возможных способов действия. Это та воображаемая конструкция, которая противостоит актуальной практике, заставляя ее выходить за собственные пределы и разрабатывать иные проекты;
- Среда является воображаемым посредником. Образовательная среда функционирует как конструкт совместного воображения в рамках множества символических практик. Речь идет о воображении потому, что оно представляет собой образ нереального внутри каждой из практик описания символической реальности. Это воображаемое

пространство, выходящее за пределы отдельных практик, влияет на них, т.е. выступает посредником в их самотрансформации и коммуникации. Соответственно, взаимодействие между различными практиками будет вести к эффектам культуропорождения [19].

Как видно из представленных характеристик, образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте широкой социокультурной – мировоззренческой адаптации человека к миру, и наоборот; образовательная среда выступает не только как условие, но и как средство обучения и воспитания; образовательная среда образует субстрат индивидуализированной деятельности, переходной от учебной ситуации к жизни [7, с. 10].

В контексте вышеобозначенных дискурсов и указанной структуры образовательного пространства, коммуникация как координирующее звено самоорганизующейся системы, протекает следующим образом. На макроуровне дискурс реализуется системой образования, на мезоуровне – образовательной (педагогической) системой, на микроуровне – образовательным (педагогическим) процессом. Совокупность всех уровней составляет сущность целостного педагогического дискурса.

Образовательная стратегия рождается на политическом и идеологическом уровне общества, проникает в организацию работы системы образования, отражается в образовательной технологии педагогической системы, трансформируется в образовательном процессе и преломляется в среде образования, которая является своего рода синтезирующей оболочкой всего процесса коммуникации. Поэтому, образовательная стратегия может изменить коммуникационный процесс, воздействуя на образовательную среду. Вышеперечисленные дискурсы образовательного пространства, в свою очередь, обосновывают актуальность образовательной стратегии. В нашем исследовании это гендерная стратегия. На макроуровне она продиктована необходимостью бороться с гендерной дискриминацией и стереотипами. На мезоуровне – выражается в повышении педагогической квалификации и компетентности работников сферы образования. На микроуровне – достигает конечной цели в качестве гендерной идентичности субъектов системы образования с эгалитарными ценностями и качеством толерантности.

Педагогический дискурс осуществляет интеграцию сформированной образовательной (коммуникационной) среды и коммуникативного пространства образования. Эту деятельность выполняет педагог, который используя свой личностный интерес, может вносить корректировки в образовательную (коммуникационную) среду, а, следовательно, менять коммуникационную стратегию. Предметом заботы преподавателя становится построение таких образовательных событий и ситуаций, в которых происходит становление студентов как образовательных субъектов, имеющих собственный интерес и реализующих его в индивидуальной программе дейст-

вия. Формирование такой программы должно рассматриваться в качестве сверхзадачи педагогической деятельности [19].

Весь процесс по структурированию коммуникационного процесса с целью формирования коммуникационной стратегии называют социокультурным проектированием. Социокультурное проектирование – это инновационная технология конструирования системы социальных действий, направленная на преодоление существующих социальных проблем, на позитивные изменения, на развитие социальной ситуации [11]. Это специфическая технология, представляющая собой конструктивную, творческую деятельность, сущность которой заключается в анализе проблем и выявлении причин их возникновения, выработке целей и задач, характеризующих желаемое состояние объекта (или сферы проектной деятельности), разработке путей и средств достижения поставленных целей. В качестве объекта социокультурного проектирования выступает сложное образование, включающее в себя накладывающиеся друг на друга две подсистемы: социум и культуру. Расхождение, противоречие между реальной картиной и идеальными представлениями проектировщика о норме (задаваемой, в свою очередь, конкретной культурой и социумом) составляет проблемное поле формирования и реализации социокультурных проектов. Ведущими целевыми ориентациями проблемно-целевого проектирования являются:

– создание условий для развития социокультурного субъекта (личности, общности, общества в целом), самореализации человека в основных сферах его жизнедеятельности;
– обеспечения благоприятных условий для саморазвития культурной жизни посредством стимулирования механизмов самоорганизации, осмысленного сочетания и поддержки исторически сформировавшихся и новых социокультурных технологий, элементов, явлений. Результатами технологии социокультурного проектирования являются программа и проект [13].

Основные социокультурные функции образовательных институтов связаны с решением задачи социализации и инкультурации личности обучаемого посредством трансляции ему фрагментов общего и специализированного социального опыта [15, с. 98-99]. Как отражение важности социальной коммуникации и культуры в образовательном пространстве, разрабатывается и обосновывается понятие культурно-образовательного пространства. Культурно-образовательное пространство – это развивающаяся целостность, структурные элементы которой используются субъектами образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей. Модель культурно-образовательного пространства как развивающейся целостности включает в себя:

– пространственно-семантический компонент: архитектурно-эстетическую организацию жизненного пространства школьников (ар-

хитектура школьных зданий, дизайн интерьера и т.д.), символическое пространство школы (различные символы, настенная информация и т.д.);
- содержательно-методический компонент: концепции обучения, воспитания, учебные программы, планы, учебники и т.д.; формы и методы организации образования;
- коммуникационно-организационный компонент: особенности субъектов образовательной среды – учет гендерной стратификации в образовании, ценностей, установок, стереотипов; коммуникационная сфера – стиль общения и преподавания; организационные условия – наличие творческих групп педагогов, инициативные группы родителей и т.д.

Модельное представление культурно-образовательного пространства позволяет обозначить основные направления проектирования, развития и управления [20]. Применительно к гендерному подходу в контексте постмодернистской модели образования особый акцент в проектировании следует сделать на коммуникационно-организационном компоненте образовательного пространства. Понятие образовательного пространства, таким образом, предоставляет возможность социокультурного проектирования на основе модели культурно-образовательного пространства и гендерной стратегии педагогического дискурса. Гендерный фактор коммуникации подчеркивает социальную значимость выработки коммуникационной стратегии. Ведь гендерно эгалитарное сознание предполагает отсутствие патриархатных стереотипов, наводняющих смысловое поле образовательного пространства.

Подводя итог, необходимо отметить, что коммуникация определяет структуру образовательного пространства, обеспечивая методологический потенциал этому понятию. Гендерный подход к образованию реализуется в социокультурном проектировании, которое представляет собой интеграцию гендерной стратегии образовательной (коммуникационной) среды в модель культурно-образовательного пространства. Главенствующая роль как организатору этого процесса отводится педагогу. Таким образом, образовательное пространство предстает целостным процессом, демонстрирующим возможность организации педагогического дискурса на основе гендерной стратегии образования, что обеспечивает состоятельность социокультурного проектирования в гендерном контексте.

Список литературы:

1. Алиева Н.З., Ивушкина Е.Б., Лантратов О.И. Становление информационного общества и философия образования: монография. – М.: Изд-во «Академия Естествознания», 2008.

2. Барболин М.П. Онтологические основания моделирования инновационного развития образовательных систем // Человек и образование. – 2009. – № 4 (21). – С. 198-203.

3. Болотова А.К., Жуков Ю.М., Петровская Л.А. Социальные коммуникации: учеб. пособие / А.К. Болотова, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская. – М.: Гардарики, 2008. – 279 с.

4. Василькова В.В. Междисциплинарность как когнитивная практика (на примере становления коммуникативной теории) // Коммуникация и образование. Сборник статей / Под ред. С.И. Дудника. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – С. 69-88.

5. Веряев А.А., Шалаев И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог. – 1998. – № 4.

6. Гибелов И.В. Коммуникативный поворот в образовании: гиперкоммуникативная трансмутация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.charko.narod.ru›tekst/komm_pov/komm_pov2.pdf (дата обращения: 03.08.2011).

7. Горячова М.В. Формирование информационной компетентности и информационно-образовательная среда вуза // Современные проблемы науки и образования – 2008. – № 6. – Приложение «Педагогические науки».

8. Дацюк С. Коммуникативные стратегии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.xyz.org.ua/russian/win/discussion/communicative_strategy.html (дата обращения: 2.08.2011).

9. Жилкин С.Ф. Социолого-педагогические аспекты управления образовательным пространством промышленного города // Педагогика. – 2003. – № 3.

10. Кожемякин Е.А. Дискурсивное измерение образования в поле идеологии и повседневности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.charko.narod.ru›tekst/komm_pov/komm_pov2.pdf (дата обращения: 02.08.2011).

11. Конорева К.В. Синергетическая идея как основа социокультурного проектирования в образовании [Электронный ресурс] // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2011. – № 1. – Режим доступа: www.online-science.ru (дата обращения: 03.08.2011).

12. Маркова О.Ю. Коммуникация и образование / Под ред. С.И. Дудника. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – С. 345-364.

13. Марков А.П., Бирженюк Г.М. Основы социокультурного проектирования: учеб. пособие. – СПб., 1997. – 268 с.

14. Матьяш О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование // Сибирь. Философия. Образование. Альманах. Вып. 6. – 2002. – С. 37-47.

15. Окладникова Е.А. Социология культуры: учеб. пособие. – СПб.: СПбГИЭУ, 2008. – 312 с.

16. Прохорова О.А. Гендерное образование в средней школе [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Образование и общество». – Режим доступа: www.eduhmao.ru/info/1/3760/23580/www.education.rekom.ru (дата обращения: 15.08.2011).

17. Самерханова Э.К. Логико-содержательная характеристика образовательного пространства как педагогического понятия // Образование и наука. – 2006. – № 4 (40). – С. 20-26.

18. Сидоров Н.Р. Философия образования. Введение. – СПб.: Питер, 2007. – 304 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).

19. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе [Электронный ресурс] / М.А. Гусаковский, Л.А. Ященко, С.В. Костюкевич и др.; под ред. М.А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2004. – 279 с. – (Universitas). – Режим доступа: www.charko.narod.ru.

20. Щиголева Н.В. Структура культурно-образовательного пространства // Психология и педагогика. – 2001. – № 3.

21. Подгурецкий Ю., Гребенникова В.М. Социальная коммуникация: подходы к выявлению педагогического смысла понятия [Электронный ресурс] // Научный журнал «Синергетика образования». – Армавир, 2007 – Выпуск 13. – Режим доступа: www.sinobr.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

© Тукачева Ю.С.[♣]

Сургутский государственный университет, г. Сургут

Статья раскрывает содержание гендерной стратегии в педагогическом дискурсе. Особый акцент сделан на формировании гендерных ценностных ориентаций и преобразовании стереотипного мышления в сторону гендерного равноправия. Подчеркивается важность применения проектной коммуникационной стратегии в педагогическом дискурсе.

Основная задача образования сегодня – научить человека проектировать свое развитие и обучение с целью формирования гражданской, социальной ответственности. Причем гражданское общество должно быть свободным от гендерной дискриминации. Поэтому, главная цель педагога, применяющего гендерный подход в своей практике, – вести педагогический дискурс, свободный от гендерных стереотипов.

Педагогический дискурс реализует стратегию взаимодействия по порождению необходимой реальности в образовательном пространстве. Дискурс в широком смысле слова является сложным единством языковой формы, значения и действия, которое может быть наилучшим образом охарактеризовано с помощью понятия коммуникативного события или коммуникатив-

♣ Аспирант кафедры Философии.

ного акта. Существует два типа коммуникативных стратегий в образовании: нормативно-познавательные (репрезентативные) и проектные. Нормативно-познавательная коммуникативная модель может быть представлена в логической схеме субъект-объектных отношений, предполагающих две позиции: монологическую позицию преподавателя и пассивно воспринимающую позицию учащегося. В рамках данной коммуникативной модели возникает определенный тип знания, который условно обозначается как «нормативное знание». Особенность второй коммуникативной стратегии, условно обозначенной как проектная, состоит в изменении представления о целях педагогических отношений, о роли преподавателя. Данная коммуникативная модель может быть представлена в логической схеме субъект-субъектных отношений. Она в наибольшей степени отвечает требованиям неклассической модели образования, поэтому является приоритетной в развитии современного образования. В рамках этой коммуникативной стратегии проблема трансляции знаний не ставится, по крайней мере, она не является первостепенной, а на первый план выступает проблема выработки способов субъективации. Результатом такого рода субъективации является обращение индивида, приведение его к некоторому иному качеству (иной форме субъектности), что само по себе может явиться условием порождения некоторого нового («своего») знания [14].

Итак, проектная коммуникативная стратегия предполагает определенную коммуникативную модель отношений, цель которой – порождение некоего смыслового поля образовательной (коммуникационной) среды. Его содержание формируется с помощью значений и смыслов, которые появляются при взаимном переживании наличия другого. Данное смыслопорождение составляет основу теории символического интеракционизма. Суть ее состоит в том, что символ через систему кодов содержит в себе принцип построения символизируемого объекта или явления. Взаимное влияние в процессе символического взаимодействия никогда не бывает прямым, оно всегда подвержено некоторой промежуточной трансформации. Поэтому получается, что индивид не только взаимодействует с другими, но и с самим собой «из перспективы другого». Таким образом, человеческое взаимодействие – процесс «перенимания ролей», совершаемых социальным партнером в процессе символической коммуникации, которая становится основой общественной жизни [9, с. 84].

На основе такого взаимодействия происходит понимание, которое носит отпечаток субъективной «картины мира». Эксперименты показали, что «женское» языковое сознание отлично от «мужского». Это проявляется в особенностях мужского и женского речевого поведения [2], составляющего основу коммуникативной модели, которая соотносится со стилем коммуникативного поведения в поло-ролевых взаимодействиях. Таким образом, символическая коммуникация формирует коммуникативную модель опре-

деленного гендерного стиля: феминного, маскулинного, андрогинного. По мере того, как личность учится согласовывать свое поведение с лингвистическим кодом, который является специфическим выражением его коммуникативной роли, ей становятся доступными различные системы отношений [4, с. 105]. Таким образом, мужчины и женщины в большей степени общаются с представителями своего пола, так как лучше понимают друг друга. Однако, сознательная «расшифровка» лингвистического кода может приводить к целенаправленному изменению стиля коммуникативного поведения.

Обладая гендерным характером, символическая коммуникация реализует нормы, ценности и значения в системе общественных, в том числе и педагогических, отношений. Общественные отношения в качестве своих элементов включают: 1) субъектов с их статусами и ролями, ценностями и нормами, стимулами и мотивами; 2) содержание деятельности субъектов и их взаимодействий; 3) оценку отношений, осуществляемую субъектами; 4) структуры и нормы, обеспечивающие устойчивость отношений, институализацию их воспроизводства в повседневной жизни [11, с. 15]. В рамках символического интеракционизма педагогические отношения влияют на формирование индивидуального сознания, перенося, таким образом, сложившиеся образцы элементов общественного сознания, в том числе и гендерную коммуникативную модель. Ведь общество наделяет любой, в том числе и визуальный дискурс вторичными – коннотативными – значениями, зачастую не осознаваемыми ни отправителем, ни получателем сообщения. Совокупность таких коннотативных означаемых, обращенных к доверчивому сознанию или подсознанию реципиентов образует латентный идеологический уровень дискурса [13, с. 378]. С одной стороны, данный процесс обеспечивает преемственность накопленного опыта и знаний, с другой стороны, он тормозит развитие способов достижения этих знаний самими субъектами образования, способов субъективации своей деятельности. Поэтому обогащение и расширение сознания с помощью новых образцов и способов мышления – инновационная цель современного образования.

Гендер как социокультурный концепт отвечает требованиям данной инновации. Гендерный подход порождает другой тип мышления за счет формирования индивидуального сознания на основе другой модели коммуникативного поведения. Речь идет о разработке такого педагогического дискурса, который не только был бы свободен от стереотипов, препятствующих разностороннему развитию личности, но и был способом культуропорождения личности с гендерно эгалитарными ценностями. Становление гендерно ориентированного мышления происходит посредством особого рода познания, протекающего по герменевтическому кругу. Герменевтический круг предполагает отсутствие начала и конца. Начало имеет исходное состояние – временный смысл. Познание как процесс кругового вращения состоит в следующем. Целое проясняется через отдельные его части, а смысл

отдельных частей проясняется через единство целого. Путь к сущности пролегает не через детали, а через целое. Подобный круг постоянно расширяется, и при таком движении человек учится понимать чужое. Кругооборот завершается в создании иной жизненной позиции, в новом самопонимании человека, а также в последующей его деятельности [1, с. 14].

Впоследствии, гендерный настрой сознания неизбежно влияет и на коммуникативную и, в конечном счете, на социальную компетентность личности, успешность деятельности в профессиональном и личностном плане. Итак, коммуникативная модель педагогических отношений должна быть основана на гендерном подходе, а индивидуальное сознание должно представлять своего рода мишень для реализации гендерной стратегии в коммуникациях образования. Необходимо отметить, что проектная стратегия организации педагогического дискурса в этом аспекте является основополагающей, так как необходимость открытия знаний учениками – условие самореализации человека, инструмент его развития. Рефлексия по поводу полученного опыта – необходимое дополнение целеполаганию, индивидуальной образовательной траектории, ученическому портфолио [15]. Помимо этого проектно-поисковая организация деятельности развивает интеллектуальные способности, лежащие в основе формирования образовательной компетентности. С психологической точки зрения, в результате образования формируется «ментальный опыт», когнитивные структуры, т.е. интеллектуальные механизмы, которые позволяют воспринимать, преобразовывать и управлять поступающей информацией об окружающей действительности [8].

Индивидуальное сознание – единство познания, результатом которого является система знаний личности, составляющих ядро, способ осмысления реальности и переживаний, формирующих отношение личности к различным сторонам объективного мира, к людям, их взаимоотношениям. На этой основе формируется и создается субъективный опыт личности в виде обобщенного отражения внешнего мира в знаниях и отношениях, а также становится возможной регуляция деятельности, поведения, общения.

Огромное влияние на качество мышления и деятельность человека оказывают стереотипы. Особенно значима их роль в процессе социализации, в результате чего стереотипы по мере их усвоения, повторения в деятельности людей перестают осознаваться, приобретают характер автоматического действия и функционирования. Большинство исследователей склонны считать, что стереотип имеет трехкомпонентную структуру:

- аффективный уровень, включающий в себя чувство симпатии или антипатии относительно реального или символического объекта;
- когнитивный уровень, представленный в знании, мнении или суждении относительно данного объекта;
- поведенческий уровень, характеризующий программу действий, касающихся данного объекта [12, с. 12-17].

Соответственно, трансформация стереотипов в сторону гендерного равноправия должна происходить согласно этим этапам. Как мы видим, данная структура представляет коммуникацию возможным путем преобразования индивидуального сознания. Каменская Е.Н. выделила условия практической реализации гендерного подхода с учетом трех уровней:

1. Макроуровень – возможность отступления от традиционных патриархатных моделей устройства общества; привлечение в школу педагогов-мужчин; совместное обучение и воспитание мальчиков и девочек;
2. Мезоуровень – развитие гендерной компетентности педагога, включающей гендерную компетентность в педагогической деятельности, гендерную компетентность в педагогическом общении и личностно-индивидуальную гендерную компетентность;
3. Микроуровень – учет гендерных особенностей как обучаемых, так и обучающих; развитие гендерного самосознания воспитанников; отношение к ребенку как к субъекту жизни, способному к культурному гендерному саморазвитию; поощрение видов деятельности, соответствующих интересам личности; выявление скрытых возможностей мальчиков (юношей) и девочек (девушек) и стимулирование учащихся к самосовершенствованию гендерной индивидуальности (Каменская, 2006).

Выделение данных уровней обозначило направления разработки гендерной стратегии с целью трансформации патриархатных стереотипов в соответствии со структурой их формирования. Для осуществления гендерно компетентной коммуникации, педагогу, на наш взгляд, необходимо:

1. Макроуровень: подчеркивать социальную значимость гендерных ролей с целью достижения сотрудничества, кооперации;
2. Мезоуровень: на своем примере позиционировать гендер как показатель социальной компетентности человека в плане межличностного взаимодействия;
3. Микроуровень: критиковать половые различия только в целях индивидуальной коррекции социальной идентичности, придерживаясь, таким образом, тенденции сходства, а не различия.

Сформировать сознание, свободное от гендерных стереотипов возможно посредством дискурса. С одной стороны, дискурс является составляющей частью самой образовательной событийности, с его помощью и на его основе строится коммуникация в аудитории. Любая когнитивная и гносеологическая предметность обретает статус образовательного знания только будучи включенной в определенную дискурсивную практику. С другой стороны, дискурс как концепт методологической стратегии может быть использован не только для анализа нынешней ситуации, но построения определенных практик в образовании. Дискурс, будучи своеобразной формой существования знания, задает определенные параметры в этом существовании,

формирует определенные требования. Дискурс, по сути, означает язык, который работает на территории индивидуальной субъективности. Граница между индивидуальной идентичностью и идентичностью дискурсивной является важным моментом в конструировании образовательного события [14].

Основным элементом субъективной идентичности выступает гендерная идентичность. Гендерный подход в коммуникациях образования как раз и заключается в формировании гендерно эгалитарной субъективной идентичности посредством педагогического взаимодействия.

Основным способом понимания, а, следовательно, трансформации индивидуального сознания с целью изменения коммуникативного поведения является принцип диалогизма. Педагогическое взаимодействие в рамках личностно-ориентированного подхода, реализующего принцип человекоразмерности, основано, прежде всего, на этом принципе. Принцип диалогизма состоит в необходимости сосуществования двух смысловых позиций, в отношениях между которыми не допускается момент редукции, смещение всего события в плоскость единого сознания, возможно лишь их качественное изменение в процессе диалогического взаимодействия – наращивание смысловой составляющей. Диалогические типы отношений следует отнести к проектным, поскольку они позволяют не просто описать или переоткрыть уже имеющиеся формы знаний, но служат способом их трансформации [14].

Исследования показали, что учащиеся не сразу овладевают опытом диалога. Вначале идет имитация, своеобразная игра в диалог: распределяются роли «нигилиста», «критика», «оппонента», «защитника». Личностно-смысловой диалог выступает как следствие своеобразного соразвития учителя и ученика, сближения их ценностей, осознания их личностного (не функционального) равноправия, роста доверия друг другу. В этих условиях презентация учителем своих смыслов выступает тонким инструментом воздействия на личностный опыт учащихся [10, с. 107]. Отметим, что воспитание в данном случае является первостепенным по отношению к образованию, так как предстает результатом нового субъективного знания, порожденного осмыслением учебной информации как в «чистом» виде, так и в форме ее подачи.

Воспитание осуществляется особого рода отношениями, формирующими воспитательное пространство, как для ребенка, так и для взрослого. Но если взрослый в силу своего собственного опыта в процессе воздействия на него разного рода отношений руководствуется внутренней ценностной системой и способен отслеживать, регулировать и направлять эти отношения, то ребенку, чье нравственное ядро еще не сформировалось, необходима адекватная воспитательная среда, наполненная здоровыми социальными и духовными отношениями. В контексте гендерного подхода воспитательная среда формируется в духе партнерских отношений и гендерной толерантности [16, с. 10]. Поэтому учет гендера в коммуникациях образования предпо-

лагает формирование личностной мотивации на основе ценностного подхода. Ценности, установки и мотивы усваиваются не только в ходе явного, внешнего плана образования, но и скрытого, внутреннего, о чем подробно написано в работах Е.Р. Ярской-Смирновой. В рамках теории коммуникации важность эмоционально-ценностной сферы человека доказывает теория вторичной языковой личности, согласно которой человек неосознанно производит интернальную и экстернальную модификацию коммуникационной среды, что выражается в определенном стиле поведения. Таким образом, коммуникационный процесс в образовании играет непоследнюю роль в формировании аксиологического (ценностного) потенциала личности.

Ценностный или аксиологический подход является ведущим методологическим подходом в педагогической науке. Аксиологическая модель инновационного обучения обладает следующими чертами: 1) личность преподавателя выступает не только как носитель информации, но и как помощник в становлении и развитии личности учащегося; 2) процесс усвоения знания перестает носить характер рутинного заучивания и организуется в разнообразных формах поисковой мыслительной деятельности; 3) решительно выдвигается на первый план социальная природа всякого обучения и развития личности. Данная модель обучения рассматривает единство потенциального и актуального в развитии учащегося. Установлено, что сфера потенциального служит источником смыслообразования и временной перспективы. Потенциальное – это та зона, в которую человек вступает и превращает в актуальную. Таким образом, процесс развития аксиологического потенциала личности выступает как самоорганизующийся процесс, которым можно управлять [6].

Гендерная система общества базируется на определенных ценностях, которые прививаются каждому в процессе социального развития и познания и закрепляются в форме стереотипов, ценностей, убеждений, проявляясь в поступках, поведении человека. Интернализация социальных норм, основанных на принципах гендерной системы, происходит и в системе образования за счет адаптации субъектов к ее структуре и содержанию. Первоочередным носителем такой информации является преподаватель.

Необходимо отметить, что преподаватель становится преподавателем в результате долгой интернализации образовательных норм. По мнению В.Р. Имакаева, одним из наиболее эффективных механизмов обращения педагогов к теоретическому осмыслению образовательной реальности является вызванная экстраординарным внешним воздействием, нарушающим привычное течение образовательной повседневности проблематизация их естественных установок, касающихся образовательной реальности. Осознание педагогом проблем собственной деятельности, содержательных пробелов в собственном педагогическом знании может побудить его к выходу за пределы дотеоретического и объяснительного уровней существования в образовательной реальности, к осмысленной работе с теоретическими кон-

структами педагогики и преподаваемого предмета. В этом случае технологическая успешность может перерасти уровень деятельностного стереотипа и стать инструментом наращивания профессиональной компетентности [3].

Общим научным основанием профессиональных действий и теоретическим ключом к их осознанию выступает педагогическая праксеология. Соединяя когнитивный и инструментальный уровни профессионального бытия, она предлагает специалисту рациональную основу для осознанного нахождения и удержания себя в рамках профессии [7, с. 14-34].

Итак, применение гендерного подхода в образовании требует повышения социальной компетентности всех субъектов системы, что выражается в гендерно компетентном коммуникативном поведении. «Достижение» гендера в социокультурном проектировании образования базируется на принципах гендерной культуры взаимоотношений. Гендерная культура, в свою очередь, проявляется в коммуникативном поведении, поэтому овладение коммуникативной компетентностью является залогом достижения гендерной, а значит и коммуникативной культуры. Таким образом, гендерная парадигма, конструирующая коммуникативную компетентность личности, по-новому раскрывает содержание коммуникативной культуры в педагогической профессии и в целом уровень педагогического мастерства.

Список литературы:

1. Ануфриева Д.Ю. Герменевтическая концепция развития личности // Человек и образование. – 2009. – № 4 (21). – С. 13-15.

2. Горошко Е.И. Языковое сознание: гендерная парадигма [Электронный ресурс] // Методология современной психолингвистики: сб. науч. труд. – М.; Барнаул: Изд-во Алтайского университета, 2003. – Режим доступа: www.textology.ru/article.aspx?aId=43 (дата обращения: 03.05.2011).

3. Имакаев В.Р. Педагогическое знание // Философия науки. – 2005. – № 3.

4. Казаринова Н.В. Знаки личных отношений // Коммуникация и образование: сборник статей / Под ред. С.И. Дудника. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – С. 89-105.

5. Каменская Е.Н. Гендерный подход в педагогике: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Ростов-н/Д, 2006. – 385 с. – РГБ ОД, 71:07-13/54.

6. Кирьякова А.В. Закономерности развития аксиологического потенциала личности студента // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 11. – С. 110-113.

7. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.

8. Локалова Н.П. Психологическая основа компетентностного подхода как новой парадигмы современного школьного образования [Электронный

ресурс] // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – Режим доступа: www.psyedu.ru (дата обращения: 04.06.2011).

9. Мухудадаев М.О. Социальная политика и образование // Коммуникация и образование: сборник статей / Под ред. С.И. Дудника. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – С. 384-403.

10. Сериков В. В. Парадигма современного образования: ориентация на личность [Электронный ресурс] // Ежемесячный электронный педагогический журнал «Научно-педагогические школы юга России: теория и история развития. – Режим доступа: www.rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/index.html (дата обращения: 14.12.2010).

11. Социология социальной сферы: учеб. пособие / под ред. М.М. Акулич, В.Н. Кузнецова. – М.: Гардарики, 2007. – 238 с.

12. Тощенко Ж.Т. Парадоксальный человек: монография / Ж.Т. Тощенко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 543 с. – (Серия «Magister»).

13. Трушина Л.Е. Риторика визуальной коммуникации в образовательном процессе // Философия образования. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 23. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 375-378.

14. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе [Электронный ресурс] / М.А. Гусаковский, Л.А. Ященко, С.В. Костюкевич и др.; Под ред. М.А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2004. – 279 с. – (Universitas). – Режим доступа: www.charko.narod.ru

15. Хуторской А.В. Идеология человекосообразности в образовании и педагогике [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2010. – Режим доступа: www.eidos.ru/journal/2010/0423-1.htm (дата обращения: 12.08.2011).

16. Шустова Л.П. Формирование гендерной толерантности у старшеклассников: учебно-методическое пособие / Под общ. ред. Р.Р. Загидуллина / Л.П. Шустова. – Ульяновск: УИПКПРО, 2006. – 48 с.

Секция 2

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

© Вышомирская Н.А.[♣]
Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, Украина, г. Киев

В работе раскрыта история возникновения модульного обучения; сделан критический анализ трактовки альтернативных модулей; показаны положительные и отрицательные стороны его применения.

За три последних десятилетия в педагоге высшей школы созданы предпосылки индивидуализации обучения, повышения активности и самостоятельности учащихся. Одной из первых попыток удовлетворения индивидуализированных потребностей в обучении было, несомненно, создание программированного обучения [1]. Сама его идея, выраженная в принципах определения четких шагов обучения, индивидуализации, интенсивного подтверждения усвоенного, является, безусловно, ценной. Однако, как ни странно, ее практическое воплощение не дало ожидаемого педагогического эффекта.

В шестидесятые годы XX века начались интенсивные поиски возможностей оптимизации процесса обучения [2]. Заинтересованность различных исследователей модульным обучением обуславливалась стремлением достичь различных целей. Первые стремились разрешить обучаемому работать в удобном темпе, вторые – помочь ему определить свои возможности в усвоении знаний, третьи – гибко строить содержание обучения; четвертые – интегрировать различные виды и формы обучения; пятые – достичь высокого уровня в профессиональной деятельности.

Рождение идеи модульного обучения можно отнести к тому времени [6, с. 14], когда С. Постлуайт предложил концепцию единиц содержания обучения, согласно которой малую порцию (единицу) учебного материала можно считать автономной теме и свободно интегрировать в программу занятий [7, с. 92]. Сначала С. Постлуайт называл эти единицы «микрокурсамы», затем – «мини-курсами». Содержание и объем определялись дидактическими задачами. Впервые мини-курсы были внедрены в университете Пардью (1969 г.), получив быстрое распространение в колледжах и университетах США.

С обобщением педагогического опыта, применение концепции единиц содержания обучения, были сформулированы обобщающее понятие «модуль» (лат. – modulus – функциональный узел), и, соответственно, «модульное обучение» (modular instruction). По мнению одного из его основателей –

[♣] Специалист I-ой категории учебной части.

Дж. Рассела (1974 г.) – модуль (module) пакет, охватывающий одну концептуальную единицу учебного материала [6, с. 3].

На основе модульного обучения впервые созданы дидактические системы (AINVEQ) в Квебекском университете (Канада). Международной организацией труда при ЮНЕСКО разработана «Модульная система повышения квалификации мастеров», которая применяется в разных странах, в том числе и в Восточной Европе. Модульные системы, разработанные в Литве, предназначенные для подготовки руководителей нижнего и среднего звена руководства. Модульная система обучения по курсу основ педагогики в Киевском университете разработана А. Алексюком.

Следует отметить, что вышеперечисленные системы, будучи похожими по некоторым признакам, имеют и существенные различия. Как правильно заметил И. Марцинковский, западные исследователи нередко отождествляют модульное обучение с обучением с помощью учебных пакетов [4, с. 15]. Дискуссионным является и очень узкое понимание западными исследователями понятия «модуль», воплощение которого в модульных системах обучения может привести к усвоению учащимися, фрагментарных знаний. Такой подход к представлению содержания обучения затрудняет формирование системы знаний и умений. Однако, несмотря на различие в конкретных подходах к модульному обучению, несомненную ценность в диалектическом аспекте имеют практические его разработки, принадлежащие Б. Гольдшмидту [5], Дж. Расселу [6]. Эти ученые выделили существенные (с их точки зрения) черты модульного обучения.

В зависимости от способов использования, содержание модулей может быть предназначено для индивидуального обучения студента или для обучения большой группы студентов с применением индивидуализированного методического подхода к каждому. Могут существовать альтернативные модули, в которых представлены различные подходы к изложению одного и того же материала. По мнению Дж. Рассела, существование альтернативных модулей позволяет каждому, кто учится, выбрать подходящий для него модуль и изучить в удобное для него время в определенном темпе, что наиболее соответствует его личным способностям. В случае сложного учебного материала его изучение можно повторять при необходимости несколько раз.

Несколько дискуссионной является тезис Дж. Рассела о том, что все могут усвоить модуль, если им предоставить свободу выбора темпа. Поддерживая эту идею, все же заметим, что абсолютизация положения о свободном выборе альтернативных модулей создает благоприятные условия для выявления «неформального обучения». Вместе с тем не исключается возможность использования на отдаленных стадиях обучения (реально – в процессе последипломного образования) в случаях, когда человек по своему тезаурусу и мотивации обучения подготовлен к рациональному выбору содержания обучения, свободному выбору альтернативных модулей учащимися.

Рассел Дж. не акцентирует внимания на мощности усвоения определенного содержания, который определяется конкретными пределами возможностей усвоения определенного содержания, что определяется конкретными пределами возможностей усвоения личностью. Наиболее отчетливо эти возможности определены теорией развития личности, созданной Л. Выготским. Согласно ученому существует два уровня усвоения – актуальный и потенциальный. Если обучение ориентировано на актуальный уровень усвоения, то это означает, что представляемые задачи очень легкие для обучающегося, и для их решения используются знания, умения, которые уже есть, а не формируются. В случае ориентации содержания обучения на потенциальный уровень усвоения подаются сложные задачи для существующего уровня развития и подготовки личности, поэтому для их решения обучающийся, вынужден работать под постоянным руководством педагога. В этом случае не создается благоприятных условий для развития личности. Исходя из этого, Л. Выготский делает важный вывод: обучение должно ориентироваться на зону ближайшего развития личности, находящейся между актуальным и потенциальным уровнями, а задачи для обучающегося, должны быть настолько сложными, чтобы он работал с напряжением своих умственных сил, но одновременно столь посильными, чтобы было достаточно неназойливо педагогическое руководство [3, с. 42]. Итак, если содержание модуля будет ориентирован на уровень потенциального развития личности, фактор времени не играет роли, что определяет успешное усвоение, как это осуществлялось в условиях внедрения модульного обучения.

Важной чертой модульного обучения Дж. Рассел считает гибкость как для обучаемого, так и для педагога. Малые единицы материала (модули) могут группироваться в различные комплексы. Один и тот же модуль может отвечать за отдельные части требований, которые подаются в различных курсах. Студентам, предоставлена возможность выбора, например, десяти модулей с 15-20, чтобы пройти «весь курс» обучения. По Дж. Расселу, обучающийся, может свободно выбирать порядок усвоения модулей. Вполне соглашаясь с выделением гибкости как черты модульного обучения, трудно согласиться с самим пониманием модулей как единиц учебного материала, отвечающих за всю тему, поскольку при построении учебных курсов по таким модулям, их «гибкость» была бы утрачена, или заменена фрагментарностью.

Важной чертой модульного обучения, по мнению А. Алексюка, является свобода, предоставляемая учащимся, для самостоятельного изучения материала. Он утверждает, что модульное обучение требует прямой ответственности за обучение обучающегося, поскольку ему создаются благоприятные для этого условия. Вместе Дж. Рассел справедливо указывает, что «свобода» при определенных условиях может выступать и как определенный недостаток, поскольку предоставление слишком большой самостоятельности в обучении может вызвать дополнительные проблемы в руководстве педагогиче-

ским процессом, а особенно – недостатки в активизации процесса формирования мотивации учения под непосредственным влиянием педагога. Поэтому остается актуальной проблема мотивации обучения обучающегося. Гольдшмидт Б. и Гольдшмидт М. считают, что свобода индивидуального выбора повышает мотивацию обучения. Итак, мнения расходятся. Это вопрос, на наш взгляд, можно решить только комплексно, проанализировав условия воздействия на обучаемого. Таким образом, обсуждаемый вопрос следует считать конкретным в каждом случае. Ответственными за его решения являются обе стороны: и педагог, и студент.

Первая попытка широкомасштабного практического применения модульного обучения студентов в педагогическом процессе высшего учебного заведения Украины осуществлена профессором А. Алексюком (Киевский университет им. Тараса Шевченко) (1989-90 уч.г.). В это же время была обнародована технология модульного обучения студентов одной из общепрофессиональных дисциплин – «Педагогика высшей школы», в основу которой были положены принципы самостоятельной работы студентов и индивидуальный темп усвоения учебного материала, свободу выбора, состязательность и вариантность уровня усвоения, введение модульных занятий с учетом истории развития украинской высшей школы.

Интересные попытки применить модульное обучение были сделаны в Литве (Институт повышения квалификации руководящих работников), а также в Вильнюсском университете и Каунасском политехническом институте. Параллельно проводились теоретические исследования П. Юцявичене, в которых более шире и подробнее рассмотрено модульное обучение. Монография П. Юцявичене является первым фундаментальным трудом в области модульного обучения по опыту Литвы. Сопоставляя идеи кибернетической педагогики с модульным обучением, автор справедливо подчеркивает, что в модульном обучении возможно гибкое управление процессом обучения, которое переходит в самоуправление, что является очень весомым. Возможны и другие оценки, что есть, наконец, закономерностью. Скажем, взгляд на модульное обучение как на такую современную систему, которая главным своим назначением имеет «изменение организационных принципов педагогического процесса высшей школы», а также обеспечивает существенную его демократизацию, условия для действительного изменения места студента в учебе (превращения его из объекта на субъект этого процесса), предоставляет учебно-воспитательному процессу необходимую гибкость, вводит в действие принцип индивидуализации обучения. Именно здесь заложены потенциальные возможности интенсификации учебного процесса в вузе, где готовятся будущие специалисты – строители нового государства.

Педагогический опыт модульного обучения, полученный, в частности, в Приазовском техническом университете г. Мариуполя, позволил провести критический анализ традиционной дидактической системы по сравне-

нию с модульным обучением. Этот анализ имеет в себе несомненный интерес, хотя отдельные его положения являются противоречивыми.

Следовательно, модульное обучение – сложный предмет для методолого-теоретического поиска, что требует методологической работы для обоснования его существования.

Список литературы:

1. Беспалько В.П. Программированное обучение: Дидактические основы / В.П. Беспалько. – М.: Высшая школа, 1970. – 300 с.

2. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. Ун-та, 1977. – 204 с.

3. Вооглайд Ю. Владение методами – мера профессионального преподавателя / Ю. Вооглайд // Методы в деле повышения квалификации. – Таллинн: Валгус. – 1986. – Т. 2. – С. 283-287.

4. Огнев'юк В. О., Фурман А. В. Принцип модульності в історії освіти. – К.: Либідь, 1995. – 185 с.

5. Философия: Конспект лекций с учетом модульного обучения для студентов педагогических специальностей / Сост. Рагозин В. М. – Мариуполь: Изд-во Приазов. ун-та, 1999. – 140 с.

6. Юцявичене П.А., Пасвянскене В.Р. Модульный подход к обучению иностранным языкам в системе вуз – последипломное обучение / П.А. Юцявичене, В.Р. Пасвянскене // Планирование и управление повышением квалификации руководящих работников и специалистов: Материалы республ. конф., 25-26 нояб. 1987 г. – Вильнюс: Изд-во Минвуза Лит. ССР. – 1987. – С. 105-109.

7. Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения / П.А. Юцявичене // Советская педагогика. – 1990. – № 1. –С. 55-60; № 2. – С. 55-60.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОГО «ОБРАЗА Я» ПОДРОСТКА

© Дегтярёва И.И.[♣]

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В статье рассматривается взаимодействие учителя и ученика, где главным является вопрос о, влиянии данного взаимодействия на становление и развитие позитивного «Образа Я» подростка.

Провозглашение человека главной ценностью определяет ориентацию современной школы на «возвышение» потребностей личности, содействие

[♣] Соискатель.

ее самоопределению и самореализации. Для этого необходимо наличие у человека представлений о себе, своих потребностях, возможностях и жизненных перспективах [4].

Особенности подросткового возраста определяют этот этап развития как наиболее ответственное время для самоопределения личности.

На большую роль характера общения учителя и учащихся указывали многие отечественные психологи и педагоги.

Благоприятные взаимоотношения между учителем и учащимися являются одним из важнейших условий развития личности школьника.

Со стороны учителя во взаимодействии особенно важно, что он раскрывает перед учеником цель деятельности и способствует ее осознанию; содействует доступности знаний, активизирует ведущие идеи, мировоззренческие проблемы, обнажает ценность знаний, логику процесса их приобретения; ставит перед учащимися последовательно усложняющиеся задачи, вооружая необходимыми способами деятельности, познавательными умениями; способствует благоприятному протеканию деятельности учащихся: предвосхищает затруднения, помогает их преодолению, корректирует. Контролирует, анализирует результаты, проявляет заботу об успехах школьников; прогнозирует итоги, опираясь на целеустремленность, активность учеников, на творческие возможности.

Вся деятельность ученика в этих условиях приобретает личную значимость достижения перспективной цели, окрашивается яркими переживания удивлением перед собственными открытиями, радость самостоятельного продвижения, удовлетворением своими приобретениями (научился, сумел, нал, помог другим, преодолел трудности); изменяется мотивация, формируются ценные проявления целеустремленности и самостоятельности, которые могут стать личностными качествами; активизируются мыслительные процессы (озарение, догадка, прикидка, анализ, синтез, обобщение); актуализируются знания (ведущие идеи, факты, доказательства), апробируются типичные умения, отбираются нужные способы; открываются заманчивые перспективы роста, не придерживаясь стандартов [7].

Взаимодействие между учителем и учеником есть особый тип связи, который предполагает взаимные воздействия сторон, взаимные влияния и изменения. Среди этих взаимодействий особое место принадлежит общению (специфической форме субъект-субъектного взаимодействия) и совместной деятельности (специфической форме субъект-объект-субъектного взаимодействия).

В исследовании Т.Н. Мальковской выделены причины и характер конфликтов учащихся и учителей, установлено большое значение их эмоциональных контактов; самочувствие каждого школьника в значительной степени зависит от того, как к нему относится учитель и как он реагирует на его усилия [3]. Характер общения влияет также на становление позитивного Образа Я» подростка.

Был проведен опрос, в котором приняли участие 532 учащихся школ города. По заданным параметрам была получена информацию об учителях.

На основе результатов опроса можно было судить о профессиональных умениях, деловых и личных качествах учителей (табл. 1).

Таблица 1

Выделенные качества	Значимость, %
Профессиональная компетентность	80
Общительность	40
Принципиальность	14
Отзывчивость	38
Самокритичность	16
Высокий уровень культуры	74
Деловитость и инициативность	20
Исполнительность	14

При общении с учителем учащиевся больше всего ценят взаимопонимание (24 %), доверительную атмосферу (26 %), доброжелательный тон учителя (24 %), терпимость его к альтернативным взглядам (46 %), умение выслушивать (2 %), установку на ученика как на интересную личность (28 %).

На основе полученных данных можно создать портрет идеального учителя, описываемого подростками:

В первую очередь он добрый (45 %), но в то же время требовательный 26 %); строгий (43 %), но справедливый (23 %); эрудированный (28 %), профессионал, глубоко знающий свой предмет (43 %); всегда спокоен, уравновешен (14 %), способен идти на компромисс (8 %); нацелен на взаимопонимание с учащимися (22 %); хороший психолог и к каждому может найти индивидуальный подход (11 %);у него хорошо развитое чувство юмора (22 %); он отзывчив, приветлив, внимателен (7 %); свою работу он вкладывает душу (1 %); порядочен, честен, тактичен (7 %); добросовестно относится к работе и чувствует ответственность перед учениками (5 %); веселый и любит спорт (3 %).

Рассматривая эмоциональное отношение школьника к учителю, нужно отметить, что эмоциональный отклик подростка вызывает стиль общения учителя со школьниками, его увлеченность своим делом.

Общение играет значимую роль и при решении собственно-дидактических задач педагогической деятельности. Форма обучения требует совершенно конкретных способов непосредственного взаимодействия педагога и обучаемых.

Если опереться на опыты А.А. Леонтьева, то для реализации дидактических задач важны такие коммуникативные компоненты деятельности, как мотивы, проблемная ситуация и т.п.

Коммуникативное обеспечение учебной деятельности расширяет диапазон эмоционального воздействия на личность, а значит, расширяется зона

учебно-воспитательного влияния на учащихся. Кроме этого, создает обстановку доверительности и психологического комфорта.

Характер взаимодействия может быть авторитарным, неустойчивым, нейтральным, доброжелательным, увлеченным [8].

Авторитарный. Учитель устанавливает в беседе четкую границу, подчеркивает функциональный характер своих обязанностей по отношению к собеседнику. Манера отношений – функциональная, это отношение усиливается особым тоном голоса, сдержанностью речи, жестов, пресечением возражений и т.д.

Ученику отводится роль ответчика, встречные вопросы не поощряются. Мотивы прекращения диалога не анализируются, поддержание диалога стимулируется санкциями. Сочувствие, сопереживание проявляется крайне редко, наоборот, нетерпимое отношение, пренебрежение.

Такой стиль общения актуализирует отрицательные эмоции, уклонение от общения, уход в себя, защиту собственного внутреннего мира. Происходит ориентация на отрицательное, эмоциональное состояние.

Неустойчивый. Учитель ориентируется на положительные нравственные ценности, но в некоторых случаях ведет себя по авторитарному образу.

Манера установления отношений – «возбужденное состояние». Речь, жесты, мимика формируют тревожное состояние ученика. Диалоговая ситуация строится как монолог, поскольку ученик затрудняется отвечать на вопросы в напряженной ситуации.

Учитель старается понять мотивы ученика, но в такой форме, что побуждает уходить от ответа.

Сопереживание, сочувствие, соучастие учеником воспринимается как формальное проявление отношений и не встречают обратного отклика.

Учитель не владеет в достаточной мере предвидением эмоциональных состояний, которые вызовут его поступки.

Нейтральный. Трудно определить, личностный или функциональный компонент преобладает.

Диалог вялый. Учитель не чувствует потребности до конца разобраться в мнении ученика, последний не испытывает потребности задавать вопросы.

Актуализируется в ряде случаев чувство разочарования, потребность замкнуться в себе.

Доброжелательный. Превалирует личностный компонент. Манера ведения диалога – доверительная. Терпимость и заинтересованность педагога. Учитель и ученик пользуются в диалоге равными правами задавать вопросы и отвечать. Прекращение диалога побуждает учителя искать мотивы. Продолжение диалога стимулируется акцентированием внимания на положительных личностных качествах учащегося.

Сочувствие, сопереживание, оказание помощи при необходимости присутствует. Ученик принимает помощь, сам идет навстречу. Актуализируются

положительные эмоции, чувство удовлетворения, стремления продолжить диалог. Подготавливается почва для раскрытия внутреннего мира ученика.

Увлеченный. Функциональный компонент растворяется в личностном. Манера ведения диалога стимулирует активность подростка.

Преимущественное право в задавании вопросов, отвечать на них, излагать собственную точку зрения у ученика. Побуждение к продолжению беседы происходит на основе интереса.

Сочувствие, сопереживание, соучастие переходят в содружество, сотворчество, формируя совместную увлеченность учителя и ученика.

Актуализируются положительные эмоции, чувство удовлетворения от беседы побуждает к поиску новых форм общения с учителем, стремление обсуждать с ним значимые вопросы, касающиеся собственной личности.

Таким образом, каждый из указанных стилей взаимодействия становится источником фактически всех зафиксированных откликов воспитанников, классифицируемых как включение их в деятельность или отказ от нее. Но количественный анализ показал, что авторитарное общение и приближенное к нему по качеству коммуникативных действий неустойчивое общение отталкивают подростка от включения в деятельность, побуждая их к осуществлению поступков – демонстраций, отказов, сопротивлений, порождают значительное количество пассивных, безынициативных включений в деятельность, сопровождающихся безразличием к ней. Преобладают эмоции негативного отношения к воспитателю. Следовательно, некачественные характеристики общения блокируют динамику предметных диагностико-оценочных действии, препятствуют взаимодействию.

Список литературы:

1. Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Н. Андреева. –М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.

2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М., 1993. – 216 с.

3. Березиной В.А., Волжиной О.И., Зимней И.А. Воспитать человека: Сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / Под ред. В.А. Березиной, О.И. Волжиной, И.А. Зимней. – М., 2002. – 248 с.

4. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова, 1994.

5. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 520 с.

6. Гармаев А.Ц. Этапы нравственного становления ребенка: Курс лекций / А.Ц. Гармаев. – М., 1991. – 88 с.

7. Давыдов В.В. Российская педагогическая энциклопедия, 1993.

8. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.

заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издат.центр «Академия», 2001. – 208 с.

9. Ольховая Т.А. Становление образа «Я – будущий педагог» студента университета. – Т.Ц. «Сфера».

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ БАЗОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЖУРНАЛИСТОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ

© Долженко О.В.[♣]

Пензенский государственный педагогический университет
им. В.Г. Белинского, г. Пенза

В данной статье рассматриваются различные способы использования информационно-коммуникативных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих журналистов для формирования более высокого уровня развития базовых компетенций. Особое внимание уделяется практическим упражнениям, направленным на развитие коммуникативных навыков студентов-журналистов.

Активная информатизация и компьютеризация российского общества требует от журналиста овладения новой системой знаний, умений и навыков, которые позволят ему свободно ориентироваться в сложившейся ситуации. Возникают новые цели и задачи, которые раньше журналисты самостоятельно не решали и даже не ставили, создаются новые электронные издания, формируются рыночные механизмы их управления. Все возникающие в связи с этим проблемы невозможно решить без наличия современных подходов в работе и, следовательно, в образовании журналистов. Реформа российского образования подразумевает введение новых стандартов высшего профессионального образования, основанных на компетентностном подходе. Именно формирование определенного уровня владения компетенциями является главной задачей подготовки журналистов.

По роду своей профессиональной деятельности журналист имеет дело с процессом поиска и обработки больших объемов информации, касающихся различных сторон жизни современного общества. В связи с этим ему профессионально необходимы многопредметные знания, что обуславливает особенности и трудоемкость программы обучения. В зарубежной литературе отличается взгляд на журналистский труд по сравнению с российским. Владельцы СМИ на Западе считают главной функцией журналистского образования – обеспечение необходимыми техническими навыка-

[♣] Аспирант кафедры Педагогики.

ми людей уже имеющих хорошее общее образование и желающих стать журналистами. Фактически журналистское образование – это нечто близкое к среднетехническому [4, с. 78].

Грабельников А.А., рассматривая развитие отечественной журналистике на рубеже XX-XXI веков, отмечает, что журналистика есть вид сложного труда, который в редакциях разделяется между работниками (исследователь-корреспондент, редактор, выпускающий редактор, служба технической поддержки). Поэтому первая ступень обучения журналистике предполагает интенсивное и вместе с тем глубокое изучение типов источников информации, способов ее получения, средств ее записи и передачи. Цель второй ступени – подготовить выпускающего редактора, что предполагает углубленное интенсивное обучении технологии составления номера газеты, выпуска радио и теленовостей, подбора информации и ее обогащения на текущее досье. Третья ступень обучения имеет целью подготовку ведущих комментаторов для радио и телестудий [4, с. 79].

По сути, это идеальный образ журналиста, то, к чему должен стремиться студент, который обучается по направлению журналистика. Для более четкого определения уровня овладения поставленной «планки» формируется понятие базовых компетенций журналиста, под которым подразумевается группа компетенций, которая основывается на интеллектуальных, коммуникативных, эмоциональных и волевых качествах человека. Базовые компетенции обладают двумя особенностями. Во-первых, они является фундаментом, на котором строится творческая деятельность журналиста. Во-вторых, они гораздо труднее поддаются коррекции: изменить стиль мышления или коммуникации несравнимо сложнее, чем усвоить методику или технологию в профессиональной области [1, с. 143].

Каждому журналисту владение базовыми компетенциями необходимо для эффективной деятельности. И чем выше ступень в профессиональной среде, тем выше требования к уровню владения компетенциями. Из-за этого в подготовке будущих студентов необходимо акцентировать внимание на уровень овладения будущими специалистами базовыми компетенциями.

Известно, что их уровень изменяется, когда человек проходит через определенные испытания. Повышение уровня овладения журналистскими компетенциями также связано с наращиванием задач, необходимых для выполнения. К примеру, появление новых видов средств массовой информации (электронные ленты новостей, новостные блоги, интернет-дневники) требуют от студента изначально более широкого круга понимания социальных проблем. Новые технологии подталкивают студента-журналиста овладевать постоянно новыми техническими средствами и программным обеспечением. Следовательно, и программа дисциплин должна выстраиваться структурно в зависимости от тех задач, которые ставятся перед журналистами.

Закономерно, что формирование базовых журналистских компетенций у студентов станет более эффективным, если уже в процессе обучения будут

использоваться конкретные проблемы или сложности, присутствующие в журналистской работе. И роль ИКТ в данном процессе может быть достаточно значимой.

На определенных этапах профессионального обучения используются различные методики и упражнения, которые должны помочь сформировать в студентах необходимые знания, умения, навыки и выработать мотивацию для дальнейшей профессиональной деятельности. К примеру, может модифицироваться форма преподавания. Традиционные семинары, безусловно, имеют множество плюсов для достижения поставленных целей обучения, но в тоже время лабораторно-практические занятия могут быть более действенными для формирования журналистских навыков у студентов. Работа в малой группе позволяет наладить более благоприятный психологический климат в коллективе, а также становится продуктивнее «обратная связь», позволяющая преподавателю лучше понимать те сложности, с которыми сталкивается студент в процессе обучения [3].

При такой форме легче решать поставленные вопросы с использованием информационно-коммуникативных технологий. Это позволяет внедрить в процесс обучения различные активные методы, например, игровые методики и совместное решение ситуативных задач. Данные методы изначально являются групповыми, что особенно важно для журналистского труда: появляется возможность воспроизвести приближенные к реальности фрагменты журналисткой практики, освоить различные профессиональные роли.

В ходе обучения важно формировать в студентах профессиональные качества журналиста, которые одновременно являются и личностными качествами. Например, экстравертируемость и умение работать в команде – это и характеристики личности, и профессиональные умения одновременно, которые можно развивать, используя различные методики. Использование метода построения правильной работы внутри группы позволит повысить уровень коммуникативной компетенции.

Студентам предлагается на одном из занятий творческой мастерской провести тренинг «Работа в команде». Группа делится на пять мини-групп «по интересам». Каждая придумывает себе название псевдо радиостанции. Они получают задание разработать концепцию радиостанции, программную политику, подробное описание жанровой составляющей в «эфире». И в течение занятия создается определенный «продукт», который полностью отражает интересы именно студентов. В данных условиях важно, что участники мини-групп были схожи в своих взглядах и могли максимально раскрыться.

Через 2-3 месяца проводится повторный тренинг, но уже сам преподаватель создает группы и пытается соединить людей максимально отдаленных друг от друга по интересам. И теперь они получают заданные темы, строгие рамки проекта и дополнительные условия. Тем самым студентам демонстрируется, что журналисты должны быть гибкими и уметь находить общий

язык с представителями различных слоев, субкультур и т.п. Важно, чтобы каждый студент почувствовал свои силы, умение подстраиваться под предложенные обстоятельства и выходил победителем из ситуации.

По итогам каждого такого тренинга должны быть проведены обсуждения не только самих проектов, но и тех эмоций, которые испытывали студенты в процессе подготовки и тех трудностей, которые они преодолели в данной ситуации. Таким образом повышается уровень владения коммуникативной компетенцией, и постепенно студент от ступени «обученности» переходит к «умелости». У него формируется выработанный навык интеграции к окружающим обстоятельствам, что в свою очередь позволяет ему стать действительно эффективным коммуникатором.

Также на занятиях по курсу «Творческие мастерские» студентам предлагается ряд упражнений, которые помогают определять репрезентативную систему собеседника по нескольким признакам. Например, выполняется такое упражнение: два студента садятся друг напротив друга так, чтобы можно было внимательно следить за движением глаз. Каждый по очереди задает вопросы на самые различные темы. Задача – внимательно следить за движением зрачков отвечающего, не обращая внимание на смысл ответа. Движения глаз происходят очень быстро, и следует быть наблюдательным, чтобы увидеть их. Например, отвечая на «аудиальный» вопрос о самой громко скрипящей двери, человек будет обращаться сначала к своей ведущей системе. Тот, у кого ведущая система – визуальная, обычно будет создавать картинки различных ситуаций при ответе на аудиальные и кинестетические вопросы, прежде чем «услышит» звуки или восстановит ощущения. Это отразится и в движении глаз отвечающего.

Подобное упражнение позволит будущим журналистам в своей профессиональной деятельности при общении с собеседниками легче находить с ними общий язык, развивая свою коммуникативную компетенцию. И в данном случае средством обучения также являются ИКТ, как совокупность методов, обеспечивающих коммуникацию между субъектами педагогического процесса (преподаватель-студент, студент-студент).

Некоторые ученые, рассматривая использование информационно-коммуникативных технологий в образовании, говорят о возможном появлении, так называемой, «виртуальной модели образования», которая основывается на медийных технологиях. И журналистское образование данной тенденции поддается активнее всего. К числу положительных моментов включения журналистского образование в медийное пространство относятся: широкий доступ к медийной системе обучения, возможность использования в процессе подготовки журналистов различные альтернатива средств (в частности, интернет), а также разнообразие форм и методов формирует возможность использования разных по своему характеру средств, используемых в системе обучения [2, с. 32].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что сегодня информационно-коммуникативные технологии стали неотъемлемой частью современного образования и активно применяются в процессе подготовки будущих журналистов.

Список литературы:

1. Базаров Т.Ю. Управление персоналом: учебное пособие. – М.: «Академия», 2004. – 218 с.

2. Дорощук Е.С. Методические основы стратегий модернизации журналистского образования в области электронных средств массовой информации // Электронная журналистика стратегия повышения качества журналистского образования: коллективная монография / Под ред. Е.С. Дорощук. – Казань: Изд-во «Казанский государственный университет», 2006 – 240 с.

3. Лазутина Г.В. Основы творческой деятельности журналиста: учебник для вузов. – М.: «Аспект Пресс», 2001.

4. Русская журналистика на рубеже тысячелетий: Итоги и перспективы: монография / А.А. Грабельников. – М.: Изд-во РИП-Холдинг, 2001 – 334 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ, СЕМЬИ И ОБЩЕСТВЕННОСТИ В ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ

© Кириллова И.М.[♣]

Шумиловская средняя общеобразовательная школа,
Ленинградская область, Приозерский район, п. Саперное

Статья посвящена проблемам взаимодействия школы, семьи и общественности, как основных факторов влияющих на выбор профессии старшеклассниками.

Переизбыток юристов, экономистов и в целом гуманитариев наблюдается уже достаточно долгое время. С точки зрения родителя и выпускника понятно, что получить высшее образование это первая самоцель, а получить «популярное» направление – вторая самоцель. Но с точки зрения государства – это отсроченная безработица (так как юристов и плохих и хороших у нас «полно», и на всех просто в принципе не хватит работы). Большинство выпускников всевозможных школ, колледжей, ВУЗов и других учебных заведений, после их окончания идут работать совершенно в другую сферу – этот факт настораживает и заставляет задуматься.

♣ Учитель истории.

Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) и компания HeadHunter провели в декабре 2010 года совместное исследование, посвященное профессиональным династиям. На вопрос «Что больше всего повлияло на ваш выбор профессии, работы» 32% россиян отметили собственные интересы и увлечения, 37 % сослались на «сложившиеся» обстоятельства, 6 % учитывали мнение родственников и только 7 % выбрали профессию, востребованную на рынке труда [8].

Интервью и опросы школьников и родителей показали, что самоопределение большинства учащихся носит спонтанный и случайный характер.

Так какие факторы в большей степени влияют на самоопределение учащихся, каковы связи между ними, их взаимодействие и взаимозависимость, а так же тенденции и перспективы развития? Ведь недооценка какого-либо из факторов приводит к противоречиям между ними.

Климов Е.А. предложил «восьмиугольник основных факторов выбора профессии», которые характеризуют ситуацию профессионального самоопределения и определяют само качество профессиональных планов подростка:

1. учет своих склонностей (по сравнению с интересами склонности более устойчивы);
2. учет способностей, внешних и внутренних возможностей;
3. учет престижности выбираемой профессии;
4. учет информированности о ней;
5. учет позиции родителей;
6. учет позиции одноклассников, друзей и сверстников;
7. учет потребностей производства («рынка»);
8. наличие определенной программы действий по выбору и достижению профессиональных целей – с личной профессиональной перспективой [3].

Исследования показывают, что среди факторов, оказывающих влияние на выбор профессии, одно из ведущих мест принадлежит семье. Анализ педагогического опыта показывает, что позиция родителей может быть различной: часть родителей активно влияет на выбор профессии, дает детям совет, другие считают целесообразным принять помощь школы в ознакомлении их с теорией и практикой педагогической поддержки самоопределения их детей, есть и такие родители, которые не оказывают влияния на профессиональный выбор, предоставляя подростку возможность решить эту проблему самостоятельно.

Необходимость поиска оптимальных путей педагогического взаимодействия семьи и школы в подготовке школьников к выбору профессии отмечена в работах Н.П. Калушиной, Р.М. Капраловой, Г.И. Куцебо, С.В. Сальцевой и др. Профессиональное консультирование, осуществляемое в рамках работы школьного психолога, является также одним значимых звеньев на пути взаимодействия членов семьи и школы в профессиональной ори-

ентации учащихся (Е.А. Климов, К.К. Платонов, Н.И. Чистякова и др.). Однако педагоги школы не имеют четких рекомендаций к использованию совместных программ работы семьи и школы в деле профессиональной ориентации учащихся. Учитывая задачи, которые ставит современная школа по обучению и воспитанию учащихся, а также социально-экономические и политические преобразования, происходящие в нашем обществе, немаловажным становится формирование у старшеклассников: а) критичности к будущей самостоятельной жизни; б) оценки явлений изменяющейся общественной жизни; в) умений активно включаться в преобразующие процессы; г) способности к адекватной социальной адаптации в сфере отношений, учебной и профессиональной деятельности. Иными словами, сказанное можно рассматривать в контексте проблемы разработки и апробации программ профессионального ориентированного обучения (А.Д. Сазонов, С.В. Сальцева, С.Н. Чистякова и др.), где известная роль в вопросах профессионального самоопределения учащихся может принадлежать таким социальным институтам, как семье и школе.

Глубоко личностные контакты, существующие между членами семьи, в основе которых лежат любовь, уважение, бескорыстие, внимание и забота, искренность и доверие, способствуют удовлетворению эмоциональных потребностей ребенка, без которых невозможно его гармоничное развитие. Воспитательный климат семьи является ничем иным, как стержнем воспитательного потенциала семьи, оказывающим существенное влияние на формирование личности детей, их всестороннее развитие. Изучение склонностей и интересов детей, анализ их возможностей, наблюдение за особенностями развития, включение детей в различные виды деятельности – все это содержание профориентационной деятельности родителей [2].

Значимость мнения родителей для ребенка при выборе сферы трудовой деятельности порой велика. Большинство родителей имеют стереотипную ориентацию на продолжение ребенком образования только в высшем учебном заведении и профиль выбираемого ВУЗа зачастую спонтанен. По проведенным опросам родители руководствуются при выборе ВУЗа следующими мотивами:

- престижность профессии;
- не преодоление экзаменационного барьера по результатам ЕГЭ;
- попытка обезопасить юношу от армейской службы;
- состояние здоровья;
- семейные традиции, династийность;
- положительный опыт знакомых друзей и др.

Немаловажным фактором в самоопределении юношей и девушек, является информированность о существующих профессиях, о потребностях на рынке труда. Здесь многое зависит от профессионализма и активности районных Центров занятости. Сейчас во многих городах проводятся «Яр-

марки профессий» для выпускников, на которые конечно необходимо приглашать и родителей.

Обращает на себя внимание необходимость информирования муниципальных властных структур, работодателей о проблемах школьного этапа самоопределения молодежи, выбора траекторий получения профессионального образования. Известно, что в некоторых регионах есть специальные сайты в социальной сети, ориентирующие выпускников в выборе профессии.

Средства массовой информации являются мощным инструментом воздействия на сознание самоопределяющейся молодежи.

С одной стороны, СМИ могут выступать в качестве психологов-консультантов, рассматривающие важные проблемы профессионального и личностного самоопределения перед широкой аудиторией. С другой стороны, каждый пятый старшеклассник под влиянием СМИ и родителей считает, что больше половины наших взрослых соотечественников имеют высшее образование. На самом деле по данным переписи населения за 2002 г. высшее образование имеют 158 человек на 1000 жителей. Не редкость, когда СМИ оказывают манипулятивное воздействие на детей, формируя в итоге «стандартного» человека, ориентированного на ценности «массового сознания» (различные ток-шоу, рубрики в печати). Поэтому важнейшей психолого-педагогической задачей является формирование у подростка иммунитета против пошлости, готовность отличать подлинный успех от мнимого [7].

Усугубляет ситуацию возрастающее засилье платных профконсультаций, которые тем более не дают школьнику возможности спокойно и постепенно созревать для самостоятельных и осознанных решений.

Необходимо поэтапное информирование родителей о проблемах педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения учащихся 8-9-х классов в предпрофильной подготовке, учащихся 10-11-х классов в профильном обучении. В некоторых образовательных учреждениях разработан следующий алгоритм:

- ознакомление родителей с Учебным планом и профильными предметами своего образовательного учреждения,
- ознакомление родителей с некоторыми обобщенными представлениями о выборе профессии в современных условиях,
- анкетирование родителей,
- ознакомление родителей с учебной литературой по тематике самоопределения старшеклассников,
- помощь в определении склонностей и интересов детей.

Сущность работы школы с родителями по профориентации состоит в активизации родителей по подготовке учащихся к выбору профессии в условиях семьи, включении родителей в совместную со школой работу по формированию у учащихся общественно-значимых мотивов выбора. Но здесь мы сталкиваемся с довольно низким престижем учителей в обществе и довольно

высоким, в среднем, образовательным уровнем родителей. Это создает дефицит кредита доверия школе. Заметен спонтанный диктат родительского корпуса [4]. Часть родителей принимает ту школу, которая гарантирует поступление выпускников в ВУЗ.

Современное общее образование сталкивается также со следующими проблемами в вопросах профориентационной работы:

- предметная профильность заметно сужает рамки выбора индивидуальной образовательной траектории учащихся,
- консервативное классно-урочное преподавание,
- отсутствие у старшеклассников опыта собеседования (ученик – слушатель),
- дефицит подготовленных педагогических кадров – помощников в профессиональном самоопределении учащихся (необходим «менеджер», тьютор),
- отказ от трудовой школы.

В этой связи необходим общий вектор сотрудничества школы и семьи:

- выработка новой совместной работы (родители – помощники и соучастники общего дела, учителя – компетентная опора родителей в вопросах образования и права в этой сфере);
- совместная коррекция концепции развития школы;
- привлечение социальных партнеров школы для совместной профориентационной работы;
- активная разнообразная общественно-полезная трудовая деятельность;
- активное использование услуг учреждений дополнительного образования.

Таким образом, необходима эффективная разработанная система взаимодействия педагогов, родителей и обучающихся, способствующая социокультурному развитию обучающихся, социальному и профессиональному самоопределению, позволяющую развивать социальную компетентность. Взаимодействие педагогов, родителей и обучающихся позволит не только усилить адаптационное воздействие процесса подготовки обучающихся к будущей социальной, профессиональной, личной и семейной жизни детей и влиять на их успешную самореализацию в дальнейшей профессиональной и социальной деятельности, но также снять напряжение в общении с родителями при решении сложных проблем, формировать объективную потребность социального партнерства.

Конечно же нельзя «поручать» профориентацию только одному или нескольким социальным институтам. Профориентация как система предполагает взаимодействие семьи, школы, профессиональных учебных заведений, досуговых центров и домов детского творчества, библиотеки, организаций и предприятий, медицинских учреждений, правоохранительных

учреждений, средств массовой информации, органов власти, различных психологических центров и служб занятости населения и т.д. Идея успешной карьеры должна буквально пронизывать всю жизнь общества.

Список литературы:

1. Взаимодействие школы, семьи и общественности в подготовке школьников к выбору профессии / Под. ред. С.Н. Чистяковой. – М.: Изд. АПН СССР, 1989. – 82 с.

2. Гребенников И.В. Основы семейной жизни: учебное пособие. – Просвещение, 1991.

3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. Издательский центр «Академии», 2004. – 304 с.

4. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. – М.: Прогресс, 1970.

5. Лернер П.С. Одиннадцать шагов в профессиональную будущность. Профессионально-технологические пробы самоопределения «Свободное время», «Свобода общения». – Молодежь и общество, 2004.

6. Лернер П.С. Подготовка кадров для перспективного производства (инженерно-педагогические аспекты). – М.: Высшая школа, 1989.

7. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.

8. www.wciom.ru/index.php?id=459&uid=111186.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЮНКЕРОВ В ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

© Козлов В.А.[♣]

Военный авиационный инженерный университет, г. Воронеж

В статье «особенности обучения и воспитания юнкеров в военно-учебных заведениях российской империи», на основе историко-педагогического анализа, выявлены прогрессивные педагогические средства обучения и воспитания будущего офицера, которые могут быть актуальными и в наши дни.

Во II половине XIX века, в ходе проведения Д.А. Милютиным военных реформ, изменилась структура военного образования.

[♣] Адъюнкт кафедры Авиационного тыла.

Роль подготовительных курсов на начальном этапе выполняли военные гимназии и прогимназии, впоследствии с 1882 года замененные кадетскими корпусами, а функции непосредственной подготовки офицеров выполняли военные, специальные и юнкерские училища.

На подготовку офицеров в ходе военных реформ, было обращено особое внимание.

12 октября 1862 года по рекомендации Д.А. Милютина было принято решение отделить общий курс кадетских корпусов от специальных и открыть на их основе военные училища.

Приемный экзамен в младший класс училищ производился по следующим предметам: «Закон Божий», «Русский язык», «Арифметика», «Алгебра», «Геометрия», «Тригонометрия», «Всеобщая и русская история», «Топография», «Рисование» и один из иностранных языков: Французский, Немецкий или Английский по выбору экзаменующегося [1, с. 99].

При каждом из пехотных и Николаевском кавалерийском училищах создавались педагогический, дисциплинарный и хозяйственный комитеты, а при артиллерийском и инженерном училищах дисциплинарный комитет, так как все вопросы по учебной части обсуждались на Конференциях соответствующих академий. Педагогический и дисциплинарный комитеты, активно участвовали в разработке новых педагогических средств обучения и воспитания, проводили анализ уже существующих что, по нашему мнению, положительно влияло на качество подготовки будущего офицера.

С целью практического обучения юнкеров, по окончанию годичных экзаменов выводились в лагеря с войсками, где занимались фронтовыми учениями, инженерными и топографическими работами, знакомились со стрельбой из орудий и материальной частью артиллерии. Успеваемость оценивалась по 12-ти бальной системе. 12 баллов – отлично, 11 – очень хорошо, 10 – весьма хорошо, 9 и 8 – хорошо, 7 и 6 – удовлетворительно, 5 и 4 – посредственно, 3 и 2 – дурно, 1 – весьма дурно. Таким образом, разнообразие практических форм обучения и обширная система оценки знаний, по нашему мнению, положительно влияла на качество подготовки будущего офицера.

Важным педагогических средством обучения и воспитания являлось то что, имена выпускников, показавших отличные результаты в изучении преподаваемых наук, заносились золотыми буквами на мраморные доски училищ.

За добросовестное и точное исполнение служебных обязанностей, при хорошей нравственности и успехах в науках, юнкера, находящиеся в старшем и специальных классах, удостаивались званий:

В четырех пехотных, артиллерийском и инженерном училищах фельдфебеля и портупей-юнкеров, а в кавалерийском училище – старшего и младшего вахмистра, эстандарт-юнкеров. Это право поощрения предоставлялось начальникам училища.

Юнкера, замеченные в плохом поведении и негативном отношении к учебе, подвергались следующим взысканиям:

1. замечанию и выговору;
2. наряду вне очереди;
3. неувольнению в отпуск;
4. аресту;
5. временному отстранению от должности фельдфебеля, вахмистра портупей и эстандарт-юнкера и лишению этих званий и темляка;
6. отчислению из училища в полки;
7. исключению из училища;
8. преданию военному суду.

Все юнкера старших классов после завершения учебы делились на 3 разряда.

К первому разряду относились:

– в четырех пехотных и Николаевском кавалерийском училище средний балл из всех изучаемых предметов должен был составлять не менее 8;
– в артиллерийском и инженерном училищах не менее 10 баллов;

Кроме того, для всех училищ поведение и строевая служба юнкеров должны были быть оценены не менее чем 9-ю баллами.

Ко второму разряду относились юнкера четырех пехотных и кавалерийского училищ, получившие в среднем по изучаемым дисциплинам не менее 7 баллов, а в артиллерийском и инженерном – не менее 8-и баллов при поведении и знании строевой службы не менее 8-и баллов.

К третьему разряду относились юнкера, не удовлетворяющие условиям 1-го и 2-го разрядов.

В соответствии с делением на три разряда юнкера старших классов выпускались из училищ на следующих основаниях:

1-го разряда – подпоручиками из первых 3-х пехотных училищ в армейскую пехоту, а из 4-го – в войска Оренбургского и 2-ух Сибирских военных округов;

– из Николаевского кавалерийского училища – в гвардейскую кавалерию корнетами и в армейскую – старшими корнетами;
– из артиллерийского и инженерного училищ – подпоручиками в артиллерию и инженерные войска по принадлежности [2, с. 946].

Выпускаемые по 3-ему разряду переводились в полки армейской пехоты и кавалерии.

Юнкера, окончившие курс обучения и подлежащие по успехам в науках и хорошему поведению к производству в офицеры, в случае неспособности к военной службе, награждались при выпуске гражданскими чинами:

– принадлежащие к 1-ому разряду по четырем пехотным и Николаевскому кавалерийскому училищам – чинами XII класса, а по артиллерийскому и инженерному – X класса;

– ко II-ому разряду по 4-ем пехотным и Николаевскому кавалерийскому училищам – чинами XIV класса, а по специальным училищам – XII класса;
– выпускаемые по 3-ему разряду из всех без исключений военных исключений награждались чином XIV класса [3, с. 301].

Столь развернутая система оценки по количеству баллов за обучение, поведение и строевую выправку, по нашему мнению, положительно влияла на качество подготовки будущего офицера. Способствовала более качественному комплектования видов и родов войск специалистами того уровня – который необходим для тех или или иных родов войск или округов. Способствовала повышению уровня мотивации в обучении и воспитании юнкеров. Приведенная бальная система оценки юнкеров, по нашему мнению, актуальна и в современной Российской армии.

Список литературы:

1. Педагогический сборник. Кн. VII. – СПб., 1865.
2. Деникин А.Н. Старая армия. – М., 2006. – С. 266-268.
3. Коровин В.М., Подлужный В.И., Свиридов В.А. Подготовка офицерских кадров в России: традиции и современность: монография. – Воронеж, 2004. – 368 с.

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЦАРИЦЫНСКОМ УЕЗДЕ САРАТОВСКОЙ ГУБЕРНИИ НА РУБЕЖЕ 19 – НАЧАЛА 20 ВЕКА

© Мишакова Е.Н.[♣]
Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград

Статья посвящена анализу развития дошкольного образования в Царицынском уезде Саратовской губернии в конце 19 – начале 20 века. Раскрывает основные тенденции его организации и содержания.

Одной из особенностей демографической ситуации в дореволюционной России являлась высокая детская смертность. Современный российский историк Б.Н. Миронов указал одну из причин этого явления: основное число детей в России, в силу ряда сложившихся традиций, рождалось в июле и августе. Это был наиболее напряженный период полевых работ. Крестьян-

♣ Специалист по учебно-методической работе, аспирант кафедры Педагогики.

ские женщины вынуждены были поручать заботу о новорожденных старшим детям и престарелым членам семьи, что, безусловно, повышало риск возникновения желудочно-кишечных и простудных заболеваний, во многих случаях заканчивавшихся смертью детей [4, с. 25].

В этой связи к числу мероприятий социально-педагогического характера, проводившихся в дореволюционной России земскими учреждениями, следует отнести организацию яслей-приютов в летнее время. Первые ясли были открыты в 1896 г. Пермским губернским земством. На летние ясли-приюты возлагались задачи по борьбе с детской смертностью и летними пожарами (от детских поджогов). Вопросы организации яслей рассматривались на съездах врачей, земских собраниях, всероссийском пожарном съезде в 1901 г. Однако ясельное дело не получило широкого распространения прежде всего потому, что требовало значительных материальных затрат. В первые годы своего существования ясли встретили недоверчивое отношение со стороны местного населения. Их организаторам пришлось бороться с самыми примитивными толкованиями на религиозной, экономической и политической почве» [6, с. 284].

Немало противников яслей-приютов нашлось и среди земских врачей. Так, например, по мнению В.Д. Ченыкаева, данная мера себя не оправдывала, т.к. основной контингент состоял из детей в возрасте от 5-ти до 10-ти лет, т.е. не нуждающихся в искусственном кормлении [5, с. 57].

В 1903 г. на Балашовском уездном съезде земских врачей говорилось, что «нельзя поддерживать меру, основанную на личных впечатлениях» и что «связывая ясли с понижением детской смертности, мы (земские врачи) рискуем очутиться в неловком положении перед земскими людьми, которые, веря нам, возлагают на ясли надежды, могущие не оправдаться» [5, с. 68].

Тем не менее, со временем их положение стало более стабильным, о чем свидетельствуют данные о ежегодном увеличении количества названных учреждений.

Тема истории образования учебных заведений Волгоградской области с начала 19 в. до революции 1917 года до настоящего времени не нашла достаточного отражения в работах исследователей.

На наш взгляд, это связано, прежде всего, с недостаточной источниковедческой базой по данной тематике: архивные документы в основной своей массе погибли во время гражданской и Великой Отечественной войн; ввиду того, что Царицынская губерния образована из Второго Донского, Усть-Медведицкого и Хоперского округов Области войска Донского, уездов Астраханской и Саратовской губерний,; учебные заведения входили в состав Казанского и Харьковского учебных округов, духовного учебного округа, архивные документы хранятся в нескольких государственных архивах.

Архивные документы охватывают период с 1826 по 1918 год: статистические и текстовые отчеты по управлению дирекции училищами, о состоя-

нии окружных, реальных, высших начальных училищ, гимназий, школ; протоколы педагогических совещаний и советов, учительских съездов; ведомости о наличии учебных заведений, количестве учащихся и учителей; переписка с попечителями учебных округов, войсковым правлением, войсковым наказным атаманом, окружными и станичными правлениями, городскими и уездными земскими управами об открытии, реорганизации, состоянии учебных заведений; исторические книги учебных заведений, классные журналы, шаровые книги, рапорты смотрителей училищ, формулярные и послужные списки учителей, списки чиновников, учителей, учеников; экзаменационные ведомости; программы детских праздников.

Саратовская губерния входила в один из крупнейших учебных округов и была значимым регионом России, а следовательно, отражала в своей истории общероссийские процесс. Царицынский уезд образовался позже многих других уездов России, но по темпам торгово-промышленного и демографического развития (с 1860 по 1914 гг. население Царицына увеличилось в 12,6 раза) не имело аналогов в Поволжье, а по темпам распространения грамотности во всей Саратовской губернии. Это подчеркивает важность выявления специфики распространения народного образования на территории г. Царицына и его уезда. К началу 20 века город Царицын превратился в крупный торгово-промышленный центр, конкурировавший с Саратовом и Астраханью.

Проблемы народного образования в Саратовской губернии были рассмотрены в работах С.С. Краснодубовского, Н. Ракитникова, В.С. Голубева, Д.И. Тихомирова и коллективных трудах земских деятелей Саратовской губернии. В них приводятся краткие итоги культурно-просветительской деятельности уездных земств Саратовской губернии, прежде всего Саратовского и Балашовского, дается общая характеристика школ губернии, предлагается перечень первоочередных проблем, стоявших перед народным образованием. Голубев В. охарактеризовал народное образование по Саратовской губернии к 1902 году на основе делопроизводственных отчетов, периодических и специальных изданий отделов народного образования различных министерств и ведомств и их местных образовательных учреждений.

Основное население Царицынского уезда сформировалось к середине XIX века в результате внутренней российской колонизации, проводившейся из различных областей государства с целью освоения и защиты окраинных территорий в связи с нуждами экстенсивного сельского хозяйства и промышленного развития. По этой причине учреждения образования в городе и посаде начали появляться в 10-20-е годы, а в сельской местности – в 30-50-е годы XIX века. Процесс открытия, стабильного функционирования и увеличения количества школ в Царицынском уезде до отмены крепостного права протекал очень медленно. Лишь с 60-х годов XIX века заметно поступательное развитие. В пореформенное время в большинстве уездов страны начала складываться система народного образования [4, с. 6-7].

До 1860-х годов в Царицынском уезде организованные начальные школы работали только в городе Царицыне, посаде Дубовка, поселениях городских и удельных крестьян. К 70-м годам XIX века в уезде завершилось становление основных типов народной школы. В начале XX века темпы развития системы народного образования значительно ускорились из-за промышленной модернизации в стране и практического осуществления идей всеобщего начального обучения, достигнув своего пика к моменту вступления России в Первую мировую войну. После этого произошло резкое сокращение государственного финансирования образовательных структур, мобилизация учителей, перепрофилирование школьных помещений под военные госпитали и прочее, что негативно сказалось на образовательной политике.

Становление системы образования в Царицыне – процесс довольно длительный. Специфика его связана с экономическим развитием данного региона. Если к началу 19 века в стране была уже развита сеть высших учебных заведений (шесть университетов), общеобразовательных школ, специальных учебных заведений, то в Царицыне долгое время не было ни одного учебного заведения. К началу 19 века Царицын представлял собой типичный для того времени захолустный городок. Поскольку город не имел развитой местной торговли и промышленности, то и доходы в городской бюджет были невелики. Обучение детей проводилось случайными людьми за плату на договорных условиях. Но общая грамотность населения росла медленно. В 1885 году в Царицыне с числом жителей 31 052 человека неграмотных насчитывалось 21 485 человек, или 69 % от общего числа жителей, в том числе неграмотных женщин – 12 357 (57,5 %), мужчин – 9 128 (42,5 %) [2, с. 114].

Отрицательным образом на развитии яслей-приютов сказались события русско-японской войны 1904-1905 гг., поскольку многие заведующие яслями были мобилизованы в район боевых действий. В 1904 г. ясли открылись только в 20-ти селах, а с 1906 г. губернское земство отказалось от их финансирования. Между тем, вследствие неурожая населению губернии угрожал голод. Инициатива по оказанию помощи голодающим перешла в руки благотворительных организаций. Существенная материальная помощь поступила от Общеземской организации помощи голодающим, Саратовского отделения комитета помощи голодающим при Императорском Вольно-экономическом обществе, губернского комитета благотворительной помощи и др. [3, с. 65].

1907 г. является первым годом, когда ясли-приюты в Саратовской губернии открываются без специальных на то ассигновки губернского земства, а исключительно на средства случайного характера. В это время под яслями понимается как одна из форм продовольственной помощи населению. В 1906 году это были суммы, ассигнованные общеземской организацией и отчасти, в некоторых уездах, «Попечительством трудовой помощи». В 1907 году, по инициативе представителя губернского комитета благотворительной

помощи К.Н. Гришина, в распоряжение губернской управы этим комитетом были представлены средства, давшие возможность раскинуть по губернии широкую, не в пример прежним годам, сеть яслей-приютов.

Поступившие в течение апреля-мая 1907 года заявления от уездных управ показали, что общее число намеченных яслей достигает 206. Было отмечено, что ясли должны устраиваться потому плану, который заключается в «Основаниях для устройства яслей-приютов», изданных губернским земством.

Таким образом, мы видим, что дошкольные учебно-воспитательные заведения Цицынского уезда Саратовской губернии в конце 19 – начале 20 века были исключительно частными (общественными), преимущественно домашнего типа (то есть располагались в частных домах и квартирах содержателей). Их открытие отвечало требованиям социально-экономического развития страны.

Список литературы:

1. Вопросы краеведения. Вып.7: Материалы 11 и 12 краеведческих чтений / Под ред. И.О. Тюменцева. – Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного университета, 2002. – 278 с.

2. Доклады комиссии по народному образованию по вопросу об участии губернского земства в деле народного образования // Саратовское XXIX очередное губернское земское собрание 1895 г. – Саратов, 1895. – С. 44, 65.

3. Мельникова В.В. Народное образование края в 10-начале 20 вв. – Волгоград, 2001. – 190 с.

4. Саратовская земская неделя. – Саратов, 1903. – № 9.

5. Труды Девятого губернского съезда земских врачей и председателей земских управ Саратовской губернии. – Саратов, 1908. – С. 284.

ESSENCE OF POLYCULTURAL EDUCATION. PRINCIPLES, FUNCTIONS, WAYS

© Nikolaeva N.M.[♣]

Municipal educational institution average comprehensive school № 22, Stavropol

Article is devoted research of essence, principles, functions and the ways promoting origin and development of polycultural formation, in it the most widespread approaches in world pedagogics to understanding of essence of polycultural formation are presented.

Polycultural pedagogics youngish branch of scientific knowledge. The phenomenon polycultural in world pedagogics about 60th of XX century the Foreign

[♣] Physics.

pedagogical science became saved up by a subject of special researches solid scientific fund on polycultural. The Russian scientists have started working out of polycultural pedagogics rather recently – in 90th of XX century So it is possible to tell that the domestic polycultural pedagogics is in a formation stage. Articles in which individual questions about subjects, functions, the maintenance and the purposes of polycultural education are discussed are published.

Except concept «polycultural education», other concepts are used also: formation, intercultural formation, formation, two-cultural formation, etc. One of the first standard definitions of concept «polycultural education» is given in 1977: «the Education including the organization and the maintenance of pedagogical process in which two or more cultures different to a language, ethnic, national or racial sign» are presented.

A variety of small ethnic groups is generated by historical, social, cultural and other features of their occurrence. Among them it is conditionally possible to allocate following subjects of polycultural education.

1. The autochthonic groups which are not possessing a state-cultural autonomy: Indians, the North people in the USA and Canada, North and Far East nationalities in Russia, Danes, сорбы in Germany, Corsicans, Basques in France, Welshmen, Irish in Great Britain, natives of Australia, Kurds in Iraq and Turkey, berbers in Algeria, gipsies in Europe and so forth.

2. The radical groups having a state-cultural autonomy and independence: Bashkirs, Kalmyks, Tatars, Yakuts – in Russia, Basques, Catalans – in Spain, Scots – in Great Britain and so forth.

3. The national minorities issued throughout New and newest time: the Afro-Americans and Latin Americans – in the USA and Canada, Jews – in Europe and the USA, Armenians – in Russia, the Western Europe and in the Near East, Germans – in Russia, Koreans – in Russia and Japan, Russian-speaking communities – in the CIS and Baltic, Chineses, Indians – in the countries of Asian-Pacific region.

4. Immigrants of second half XX century [1, p. 128].

Globalization of the modern world conducts to quantitative and qualitative change of the subjects needing protection of cultural-educational interests. If today it is ethnic minority of the separate states, in the near future it and leading ethnoses of the small countries: Danes, luxembourgers, франкофоны and Flemings in Belgium and etc.

Principles, functions, the maintenance, ways. Polycultural education is focused on several pedagogical principles:

- Education of human advantage and high moral qualities;
- Education for coexistence of social groups of various races, religions, ethnoses and so forth;
- Education of tolerance, readiness for mutual cooperation.

The basic function of polycultural education is, first of all, contradiction elimination between systems and norms of education and training of the do-

minating nations, on the one hand, and ethnic minority – with another. Mutual adaptation of ethnic groups, refusal of the ethnic majority of cultural dictatorship Is supposed.

It is possible to carry to number of functions of polycultural education:

- Formation of representations about variety of cultures and their interrelation;
- Comprehension of importance of cultural variety for self-realization of the person;
- Education of the positive relation to cultural distinctions;
- Development of skills of interaction of carriers of different cultures on the basis of tolerance and mutual understanding.

Polycultural education pursues 3 groups of the purposes which it is possible to designate concepts «pluralism», «equality» and «association»: 1) about respect and preservation of cultural variety; 2) about support of the equal rights to formation and education; 3) about formation in the spirit of national political, economic, cultural wealth.

The key purposes of polycultural education have many stages. So, at education of respect for other cultures tolerance (tolerance) the beginning only of familiarizing with other cultures. The understanding, respect and, at last, active solidarity should follow it. Based on understanding of features of various cultures such concepts, as interaction, interdependence, interchange further are recognized.

Multistep the purposes of polycultural education and at the decision of problems of the equal rights to formation. Speech can go about backlog overcoming in intellectual and social development of ethnic groups by means of compensating training. The corresponding policy usually concerns national minorities (the Afro-Americans, for example), but can be addressed and to the national majority, as, for example, in the republic of South Africa, by means of creation of educational institutions – bridges for preparation for school training of African children.

The problem of a guarantee of the rights to formation is actual and for national minorities which don't concede to leading ethnos on a culture and erudition level of development, but need protection of the cultural values (Russian-speaking to Baltics, the European minority in Canada, for example).

Polycultural education is simultaneously acquisition of knowledge and corresponding education, «transfer of more exact and perfect information at respect for groups of minority, overcoming of biases and tolerance encouragement, improvement of the academic achievements of pupils from minority, assistance to achievement of ideals of democracy and pluralism» [2, p. 240].

Polycultural education should be considered as a part of the pedagogical efforts providing cultural-social identification of the person, opened to other cultures, nationalities, races, beliefs.

Polycultural education is carried out in limits institutional and continuous education. It, hence, should be not only care of educational institutions, but also

the cultural and educational centers of a family, Church, public associations, mass media [3, p. 90].

The list of references:

1. Kagan V.I, Sychenikov I.A. Bas of optimization of training at the higher school. – M., 2007.
2. Karakovsky Century And. Educational system of school. – M., 2004.
3. Makaev V.V., Malkova Z.A., Suprunova L.L. Polycultural formation – an actual problem of modern school // Pedagogics. – 2008. – № 4.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ВВЕДЕНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

© Пичугин С.С.[♣]

Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа

В статье предпринята попытка рассмотреть и оценить современные тенденции развития образования в условиях введения и реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. Сквозь призму авторской позиции дана оценка происходящих реформ в системе российского образования.

Приоритетной целью современного российского образования становится не репродуктивная передача знаний, умений и навыков от учителя к ученику, а полноценное формирование и развитие способностей ученика самостоятельно очерчивать учебную проблему, формулировать алгоритм ее решения, контролировать процесс и оценивать полученный результат – научить учиться.

Важнейшим компонентом содержания образования, стоящим в одном ряду с систематическими знаниями, становятся универсальные или метапредметные умения и, стоящие за ними компетенции. Таким образом, федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования нового поколения (ФГОС НОО) ориентируют образовательный процесс на достижение качественно новых целей и результатов. Совершенствование системы начального образования направлено на решение ряда важнейших задач, среди которых следует особо выделить создание прочного фундамента для последующего обучения. Это предполагает не только освоение младшими школьниками системы опорных знаний и умений, но и прежде всего их успешное включение в учебную деятельность,

[♣] Заведующий кафедрой Теории и методики начального образования, кандидат педагогических наук, доцент.

становление учебной самостоятельности. Начальная школа должна помочь детям освоить эффективные средства управления учебной деятельностью, развить способности к сотрудничеству [6, с. 3].

В итоговом докладе ЮНЕСКО определены приоритеты современного образования, они абсолютно не противоречат традициям русской школы: научить получать знания, то есть учить учиться; научить трудиться – работать и зарабатывать, то есть учение для труда; научить жить, это учение – для бытия. И научить жить вместе с другими людьми, часто не похожими на тебя, – это учение для совместной жизни [8, с. 164].

Свое логическое продолжение обозначенные приоритеты получили в ФГОС НОО нового поколения, где во главу угла поставлено овладение детьми универсальными учебными действиями. Это, по мнению разработчиков, позволит учащимся не только самостоятельно усваивать новые знания и умения, но и позволит полноценно формировать мотивацию к обучению и умение свободно ориентироваться в предметных областях. Ученику предоставляется возможность вырабатывать собственный образовательный маршрут. Таким образом, главенствующей целью образования становится развитие творческих, созидательных, способностей обеспечивающих возможности самоопределения, самовыражения и самосохранения. Цели образования должны быть сориентированы, с одной стороны, на образовательный идеал, а, с другой – на реалии современной жизни, т.е. нести в себе ценностно-прагматический потенциал [5, с. 147].

В условиях серьезных перемен, происходящих в российском образовательном пространстве, перед учительством встает извечный и далеко непростой вопрос: «Чему и как учить?» Современный учитель волне осознает, что он, с одной стороны, должен измениться как личность, чтобы суметь интегрироваться в новые условия и, с другой стороны, он должен предельно внимательно подойти к выбору инновационных технологий, современных методов и средств, учебных программ, отвечающих современным требованиям ФГОС НОО.

В связи с этим перед педагогами начальной школы встает задача развивать способность ученика быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни [3, с. 144].

Другими словами, современная задача учителя заключается в решении двух проблем: с одной стороны, формирование базовых знаний, необходимых для интеграции в образовательное пространство и социализации в современное общество и, с другой стороны, развитие универсальных учебных действий, позволяющих самостоятельно добывать знания на протяжении всей жизни.

Перед образовательной системой страны стоит непростая цель: формирование и развитие мобильной самореализующейся личности, способ-

ной к обучению на протяжении всей жизни. И это в свою очередь корректирует задачи и условия образовательного процесса, в основу которого положены идеи саморазвивающейся личности.

Американский философ А. Тоффлер, рассуждая на эту тему, отмечал, что «быстрое устаревание знаний и увеличение продолжительности жизни – причина того, что навыки, полученные в юности, вряд ли будут актуальны в старости или даже в зрелые годы, поэтому школа должна создать серьёзные предпосылки для пожизненного образовательного процесса» [9, с. 324-327].

Развитие СМИ и сети Интернет привело к тому, что школа сегодня перестает быть единственным источником информации. В этих условиях приоритетной задачей школы становится интеграция, обобщение, осмысление новых компетенций, увязывание их с жизненным опытом самого ребенка на основе формирования умения учиться.

Начальная школа является составной частью всей системы непрерывного образования. Одна из главных ее задач – заложить потенциал обогащенного развития личности ребенка. Педагоги начальной школы призваны учить детей творчеству, воспитывать в каждом ребенке самостоятельную личность, владеющую инструментарием саморазвития и самосовершенствования, умеющую находить эффективные способы решения проблемы, осуществлять поиск нужной информации, критически мыслить, вступать в дискуссию, коммуникацию.

Основными результатами образования в начальной школе, согласно ФГОС НОО нового поколения, должны стать:

- формирование предметных и универсальных способов действий, обеспечивающих возможность продолжения образования в основной школе;
- воспитание умения учиться – способности к самоорганизации с целью решения учебных задач;
- индивидуальный прогресс в основных сферах личностного развития – эмоциональной, познавательной, саморегуляции.

В результате начального общего образования у обучающихся должны быть сформированы: желание и умение учиться, готовность к образованию в основном звене школы и самообразованию; инициативность, самостоятельность, навыки сотрудничества в разных видах деятельности; математическая грамотность и грамотность в области чтения как основа всего последующего обучения. Достижение указанных результатов сможет обеспечить, по мнению разработчиков, возможность продолжения образования на следующих ступенях системы непрерывного образования [10].

По замыслу разработчиков национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», главным результатом школьного образования должно стать его соответствие целям опережающего развития. Акцент делается на овладение школьниками способами и технологиями, которые пригодятся им в

будущем. При этом подчёркивается субъектно-творческий характер такой деятельности: исследовательские проекты, творческие занятия, в ходе которых школьники научатся изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать свои возможности.

Отметим, что для учителей законом должно стать правило: прежде чем перейти к оценке результатов учебной деятельности, необходимо научить детей учиться. В младших классах, особенно в начале учения сам процесс учебной работы школьников, умение рационально его организовывать следует рассматривать как главный и основной объект педагогической оценки. Это качество, будучи сформированным, обеспечивает успешность учения детей и в начальной школе, и в дальнейшем [4, с. 178].

Сравнивая, традиционную и инновационную модели обучения (см. табл. 1), обратимся к исследованию М.А. Пинской [7, с. 180].

Таблица 1

Традиционная модель	*Обучение на протяжении всей жизни*
– Учитель – источник знаний. – Ученики получают знания от учителя. – Ученики работают индивидуально. – Тесты – инструмент, ограничивающий продвижение вперёд до тех пор, пока ученики полностью не овладеют набором навыков, а также регулирующий доступ к дальнейшему образованию. – Все ученики выполняют одинаковые задания. – Определяют «хороших» учащихся, и им разрешают продолжить образование.	– Преподаватель – гид по источникам знаний. – Люди учатся через реальные действия. – Люди учатся в группах и друг у друга. – Оценка используется как ориентир для учебных стратегий и определения пути дальнейшего обучения. – Преподаватели разрабатывают индивидуальные учебные планы. – У людей есть доступ к образовательным возможностям на протяжении всей жизни.
Обучение, нацеленное на проверку результатов	
Обучение, где специальное внимание уделяется оценке, основано на чётких стандартах, определении отправной точки, прогрессе, соответствии стандартам и определении того, достигнуты ли они. Учебный план отражает различные стартовые позиции учащихся. Отводя ученикам, даже самым маленьким, важную роль при отслеживании своих учебных достижений и привлекая их к обсуждению результатов оценки, мы создаём мощные факторы мотивации и инструменты для независимого и более эффективного обучения.	

Исследование качества образования, проводимое в рамках международного проекта PISA, в очередной раз подтвердило низкий уровень готовности наших учащихся к практическому применению знаний и умений. По словам руководителя Центра оценки качества образования Института содержания и методов обучения РАО Г.С. Ковалевой [2, с. 10], наши дети не приучены:

- отсекать лишнюю информацию;
- работать с противоречивыми фактами;
- привлекать к решению математических задач открытия разных наук;
- по-разному преподносить одни и те же факты, если того требует экономическая, политическая или другая ситуация;

– бороться за победу до конца, уверенно браться за решение любых заданий, даже если «это нам не задавали».

Наши учителя, к сожалению, привыкли учить и оценивать узкопредметно, в то время, когда предложенные в исследовании задания предполагают работу учащегося на стыке наук, производя системный анализ проблемы, выстраивая ее модель, принимая собственное решение в ситуации выбора.

На этот раз в исследовании PISA приняли участие пять с половиной тысяч российских учащихся из 210 образовательных учреждений 45 субъектов РФ. Ребятам было предложено выполнить от 15 до 20 заданий по чтению художественных, научно-популярных, бытовых и газетных текстов, личных и деловых писем, инструкций, товарных ярлыков.

В разделе «Читательская грамотность» наша страна оказалась на 41 месте, в разделе «Математика» мы не поднялись выше 38 места, а в разделе «Естественно-научный цикл» российские школьники продемонстрировали результат, соответствующий лишь 37 месту в общем рейтинге стран-участниц международного исследования. Результаты тестирования показали, что лучше нас учатся не только в Европе, но и в странах Восточной Азии. Так, среди стран-лидеров оказались такие страны как Китай, Южная Корея, Сингапур, Гонконг, Тайбей, Япония и Финляндия.

Умение понять, объяснить, оценить информацию, а также сформулировать свою гипотезу и сделать вывод оказалось по силам в среднем 10 % детворы из 65 стран-участниц исследования, причем в странах-лидерах таких учеников оказалось до 14 %, а в России, где система заданий в большей степени заточена на фактологию и алгоритмику, их число на превысило 1,4 %.

Если учесть, что голой, самой примитивной грамотой (в отличие от грамоты функциональной), то есть умением читать-считать-писать, сегодня, как правило, владеют даже многие выпускник ДОУ, получается, что из стен нашей школы без какого-либо образования выходит более 98 % населения, – полагает М. Изотов. Именно для них и предстоит построить новую школу – универсальных умений и компетенций.

Особое место в процессе реформирования российского образования отведено учителю. Учителю в своей работе с детьми сегодня как никогда необходимо найти непростое сочетание стабильности, упорядоченности, с одной стороны, и разнообразие с добавлением непредсказуемых элементов – с другой [1, с.177].

Успех начатых преобразований напрямую будет зависеть от того, на сколько изменится сам педагог, примет ли новые «условия игры», поведет ли за собой своих подопечных. Сумеет ли организовать учебную деятельность своих питомцев таким образом, чтобы она вооружила каждого ученика эффективным инструментом познания – позволила учиться и переучиваться на протяжении всей жизни. Несомненно, это удел творческих, думающих, увлеченных мастеров своего дела.

Список литературы:

1. Гликман И.З. Обучение и внутренний мир школьника // Народное образование. – 2007. – № 8.

2. Зверев А.А. Отечественная традиция преподавания: воспроизведение шаблонных формул // Информационно-публицистический бюллетень «Просвещение». – 2011. – № 39.

3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних пед.заведений. – М., 2001.

4. Кумарина Г.Ф. Педагогическая оценка в начальной школе: роль и основные функции // Народное образование. – 2010. – № 1.

5. Новичков В.Б. Необходима новая теория содержания образования // Народное образование. – 2007. – 7.

6. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий: в 2 ч. Ч. 1 / Под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2010.

7. Пинская М.А. Формирующее оценивание и качество образования // Народное образование. – 2010. – № 1.

8. Поташник М.М. Качество образования: жизнь постоянно актуализирует это понятие, обогащает его // Народное образование. – 2006. – № 4.

9. Тоффлер А. Футурошок: пер. с англ. – М., 1997.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010.

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

© Полуэктова О.К.[♣]

Трехгорный технологический институт – филиал
Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»,
г. Трехгорный

В статье автор акцентирует аспекты проблемы развития графической компетенции в техническом вузе, рассматривает особенности графического языка, его возрастающее значение в условиях наукоемких производств.

Современное развитие Российской Федерации на рубеже XXI века основывается на восстановлении и постоянном росте промышленного потенциала государства. Базисом данного развития является высокая интеллектуализация всех отраслей хозяйственной деятельности на основе при-

[♣] Старший преподаватель кафедры Общеинженерных дисциплин.

влечения современных достижений научно-технического прогресса в области информационных, вычислительных и коммуникационных технологий. Их освоение и использование в реальном производственном процессе невозможно без высококвалифицированных специалистов, владеющих всеми основными навыками работы с современным аппаратным и программным обеспечением. В России потребность в новом качестве специалиста в области техники и технологии обусловлена курсом правительства на повышение качества жизни граждан и обеспечение социальной и макроэкономической стабильности, реализации Национальных приоритетных проектов российского правительства. Интеллектуальный капитал инженерной компетентности специалиста стал основой реализации Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [1], нацеленной на вхождение нашей страны в мировое экономическое пространство на основе приоритетного внедрения инновационных наукоёмких технологий, новой информационной, экономической, управленческой среды и корпоративной культуры высокоэффективных гибких производств. Таким образом, в инженерную деятельность активно внедряются проблемы бизнеса, экономики, экологии, эргономики, психологии, аксиологии. Определились новые профессиональные приоритеты инженерного образования. Построение высшего профессионального образования на основе компетентностного подхода и его использование при оценке качества подготовки будущих специалистов актуализировало целое направление проблем, связанных с определением способов формирования не отдельных знаний, умений, а компетенций, обеспечивающих решение инженерно-профессиональных задач. Таким образом, на социально-педагогическом уровне актуальность исследования обусловлена социальным заказом общества на подготовку компетентных, мобильных выпускников, способных адаптироваться к условиям изменяющейся социально-производственной среды, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения, прогнозируя при этом возможные последствия, профессионально, оперативно и творчески решать задачи по освоению новой техники, вновь вводимых промышленных объектов с использованием, в частности, графической информации, способов и методов ее обработки.

Графические средства отображения информации широко используются во всех сферах жизни общества. Графические изображения характеризуются образностью, символичностью, компактностью, относительной легкостью прочтения. Прогнозируется, что в ближайшее время около 80 % информации будет иметь графическую форму представления. Учитывая эту тенденцию развития, необходимо совершенствовать методику формирования знаний о методах графического предъявления информации, что обеспечит условия адаптации выпускника в обществе. Ознакомление студентов с огромным пластом графической культуры позволяет реализовать принцип культуросообразности содержания профессионального образования. За

многовековую историю развития человека был выработан графический язык делового общения. Изучение графического языка как синтетического языка является необходимым, так как он признан международным языком делового общения. Знание его может стать одной из преимущественных характеристик как при получении работы, так и для продолжения образования во всех странах мира. Большое значение владение графическим языком приобретает в процессе реализации Национальной доктрины образования Российской Федерации [2], цели которой тесно связаны с задачами экономического развития страны и утверждения ее как мировой державы в сфере высоких технологий. Решать поставленные задачи предстоит, в первую очередь, выпускникам высших технических учебных заведений.

В условиях внедрения компетентностного подхода в практику высшего образования, графическая подготовка направлена на формирование графической компетенции будущих инженеров, способствующей осознанному пониманию конструктивно-технических и функциональных характеристик технических объектов в решении профессиональных задач, свободному владению конструкторской документацией и ее применению в профессиональной деятельности, а также обеспечивающей саморазвитие личности будущего специалиста, ее ценностную ориентацию. Графическая компетенция при этом выступает в качестве интегральной составляющей профессиональной компетентности выпускников технического вуза.

Анализ современных исследований проблем инженерно-технического и инженерного образования (Н.П. Бахарев, В.Н. Бобриков, А.А. Добряков, В.М.Жураковский, Р.Н. Зарипов, Р.М. Петрунева, Э.П. Печерская, Ю.П. Похолков, В.М. Приходько, Н.А. Селезнева, Ю.Г. Татур, И.В. Федоров, А.И. Чучалин, R.L. Oxford, R.S.Scarcella, E.W. Stewick, E. Tarone, D. Yule, S. Sarback, T. Schultz, L. Thurow, A. Touraine, N. Stromquist, S. Appleton, J. Schriewer, L. Devis и др.) свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме формирования профессионально-личностных качеств инженера как результата образования, и в этой связи к определению педагогических условий, выявлению действенных факторов, проектированию структур и содержания инженерно-профессиональной подготовки в техническом вузе. Целевая ориентация инженерного профессионального образования на конечный результат обусловила необходимость проектирования стандартов профессий, а смыслообразующими единицами таких стандартов стали ключевые компетенции. Формирование их у обучающихся будет способствовать усилению фундаментальной подготовки будущих инженеров. Именно на ее основе, наиболее эффективно могут быть сформированы такие качества выпускников технических вузов, как широта профессионального кругозора в сочетании с его глубиной, профессиональная адаптация и мобильность, способность к постоянному саморазвитию и самообразованию, способность к гибкому мышлению и др. Фундаментализация графической подготовки в техническом вузе вызвана потребностью понимать, проектировать и созда-

вать достаточно стабильные графические изображения технических объектов и процессов при динамичном приросте технических знаний.

В то же время, проведённые нами исследования показали, что 52 % обучающихся по инженерным программам не проявляют достаточного уровня знаний государственных стандартов для выполнения чертежей машиностроительного производства, стандартов по выполнению строительных чертежей, графических способов передачи информации и их использования при разработке конструкторской документации, правил и способов построений графических изображений; 64 % будущих инженеров продемонстрировали неполное понимание взаимосвязи изображений чертежа, т.е. эпюра геометрических тел, моделей и их аксонометрических изображений, а также принципа построения проекций на комплексном чертеже, понимание сущности и назначения развертки; низкий уровень умений использовать теоретический материал при решении конкретной графической работы, а также в новой практической ситуации, пользоваться специальными измерительными и чертежными инструментами подтвердили 37 % студентов. Затруднения в нахождении источников информации, т.е. специальной и справочной литературы, самостоятельного их изучения и применения при выполнении графических работ и чтении конструкторской документации, испытывали 48 % участвующих в пилотном исследовании. Более четверти будущих инженеров указали на трудности в осуществлении самоконтроля по схеме обобщенного алгоритма проверки чертежа, выявлении и устранении в графических работах ошибок и неточностей.

Исследование современных педагогических подходов к определению сущностных характеристик графической компетенции будущего инженера, а также изучение теории и практики процесса ее развития позволили определить современный контекст изучаемого процесса, характеризующийся противоречиями: социально-педагогического характера – с одной стороны, возросшей потребностью общества в целом и наукоёмких производств, в частности, в кадрах высшей квалификации инженерно-технического профиля, с другой – пока еще не полностью реализованными возможностями высших технических учебных заведений в подготовке таких выпускников, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности, неотъемлемой частью которой является графическая компетенция; научно-педагогического характера – с одной стороны, между необходимостью создания научно-обоснованной педагогической модели развития графической компетенции будущего инженера как одной из ключевых задач образовательного процесса в техническом вузе, и, с другой стороны, недостаточной ее теоретической разработанностью; научно-методического характера – с одной стороны, между актуальными требованиями к качеству инженерно-профессиональной подготовки выпускника технического вуза, с другой – недостаточностью научно-методического и дидактического обеспечения процесса развития графической компетенции у будущих инженеров.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена: эволюционными тенденциями в высшем техническом образовании, связанными с необходимостью осуществления инженерно-профессиональной подготовки будущих инженеров на инновационной основе; неполной разработанностью теоретико – методичесих аспектов данной проблемы, отражающих диалектическое единство её теоретической и технологической сторон; повышением требований к качеству подготовки выпускников, обучающихся по инженерным программам в сфере графической подготовки; недостаточной разработанностью методико – технологического аппарата развития графической компетенции будущих инженеров; необходимостью создания инфраструктуры развития графической подготовки студентов технических вузов и накопления банка данных в этом направлении.

Список литературы:

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] / Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – Режим доступа: www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf (дата обращения: 12.07.2011).

2. Постановление Правительства Российской Федерации № 751 от 04.10.2000 «Национальная доктрина образования Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://do.isiorao.ru/document/postanovlenie %20o %20nacdoctrine.php (дата обращения: 10.07.2011).

РОЛЬ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

© Сардушкина Ю.А.

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара

На основе анализа педагогической литературы и соответствующих электронных ресурсов рассмотрено понятие «профессиональной ориентации» и основных направлений работы в этой сфере. Предложен способ повышения результативности профориентационной работы среди учащихся старших классов через использование возможностей, предоставляемых профильной школой.

В настоящее время рынок труда и особенности социально-экономической ситуации обусловливают необходимость всё более раннего профессионального самоопределения школьников. На сегодняшний день ситуация складывается таким образом, что к моменту окончания школы у учащихся должно быть сформировано осознанное профнамерение и определён путь дальнейшего продолжения образования. Но исследования, проведённые учёными разных специальностей, показывают, что за последнее

время возрастает число выпускников общеобразовательных школ (по результатам некоторых исследований оно составляет фактически около половины), не имеющих осознанного адекватного профессионального намерения [1]. Соответственно, данные обстоятельства представляют необходимость в изменении традиционно сложившихся подходов и технологий профориентационной работы в средних общеобразовательных учреждениях, определяют актуальность исследований в этом направлении.

Учёные, давая определение «профессиональной ориентации», сходятся во мнении, что это, в первую очередь, система научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку молодёжи к выбору профессии с учётом особенностей личности и социально-экономической ситуации на рынке труда, на оказание помощи молодёжи в профессиональном самоопределении и трудоустройстве [2-4].

Наиболее распространёнными направлениями работы в сфере профориентации на сегодняшний день являются:

– профессиональное просвещение – ознакомление учащихся и выпускников учебных заведений с современными видами трудовой деятельности, социально-экономическими и психофизиологическими особенностями различных профессий, потребностями в квалифицированных кадрах, требованиями, предъявляемыми профессиями к человеку, возможностями профессионально-квалификационного роста и самосовершенствования в процессе трудовой деятельности. Профессиональное просвещение формирует у молодежи мотивированные профессиональные намерения, в основе которых лежит осознание ими социально-экономических потребностей и своих психофизиологических возможностей;
– профессиональное консультирование – оказание помощи учащимся в профессиональном самоопределении и предоставление рекомендаций учащимся о возможных направлениях профессиональной деятельности, наиболее соответствующих его психологическим, психофизиологическим, физиологическим особенностям, на основе результатов психологической, психофизиологической и медицинской диагностики;
– психологическая поддержка – методы, способствующие снижению психологической напряженности, формированию позитивного настроя и уверенности в будущем [2].

Через систему проводимых мероприятий, профессиональная ориентация начинает включаться в педагогический процесс. Учитель становится одной из основных фигур, приобщающих школьников к жизни, к труду. Изучение личности учащегося даёт возможность прогнозировать пригодность его к тому или иному виду деятельности. Специфические компоненты профориентации (ознакомление с профессиями и учебными заведениями, специальная активизация) направлены на то, чтобы, с одной стороны, вызвать у учащихся желание работать в определённой области, с другой – дать возможность им проверить

свои склонности и способности. Но, даже при реализации вышеперечисленных направлений работы, нельзя научить школьника выбирать, не ставя его в ситуацию выбора и не предоставляя широты выбора. А, согласно приведённому определению «профессиональной ориентации», именно развитие умения делать выбор является основной целью этой системы научно обоснованных мероприятий. То есть, не развивая у школьников умения выбирать, эффективность проводимой профориентационной работы будет не очень высокой.

Наиболее благоприятные условия, в которых развивается умение у школьников делать самостоятельный выбор, возможно создать в рамках профильного обучения.

Согласно Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования, утверждённой приказом Министерства образования Российской Федерации от 18.07.2002 г. № 2783, профильное обучение является «средством дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющим за счёт изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [5, с. 5].

Важно отметить, что основной целью профилизации старшей школы является предоставление учащимся возможности спроектировать своё будущее и сформировать необходимые ресурсы для осуществления осознанного профессионального выбора.

«Механизм построения содержания образования на старшей ступени школы … основан на идее двухуровневого (базового и профильного) стандарта для старшей ступени школы» [6, с. 11].

В концепции указано, что каждый общеобразовательный предмет может быть представлен в учебном плане конкретной школы (класса) или выбран для изучения отдельным школьником либо на базовом, либо на профильном уровне. Выбирая различные сочетания базовых и профильных курсов и учитывая при этом необходимость обеспечения федерального компонента школьного образования, а также нормативов учебного времени, установленных СанПиНами, каждая школа, а в принципе и каждый ученик вправе формировать собственный учебный план. Предполагаемая система не ограничивает школу в организации того или иного профиля обучения (или нескольких профилей одновременно), а школьника в выборе профильных и элективных курсов, которые в совокупности и составят его индивидуальную образовательную траекторию [6].

При таком подходе в рамках обучения в старшей профильной школе у учащихся формируются основания для продолжения образования. И, помимо освоения школьниками общеобразовательного минимума, приобретения соответствующих знаний, формирования и развития должных умений и навыков по выбранным предметам, освоения содержания выбранных крат-

косрочных курсов, – у старшеклассников развивается умение делать выбор (т.е. умение анализировать мотивы выбора, анализировать внешние условия, прогнозировать и оценивать результаты выбора).

И в процессе развития умения делать выбор, в контексте проводимой профориентационной работы среди учащихся старших классов, важно обращать их внимание на «восемь углов ситуации выбора профессии» [7].

Сюда относится необходимость учитывания:

- позиции старших членов семьи (например, родителей или лиц, их заменяющих): взрослые, как правило, принимают близко к сердцу вопрос о будущем ребёнка, но зачастую не согласны с его собственными помыслами и категорически предлагают сделать другой выбор. С этим обстоятельством не считаться нельзя, и важно научиться вести переговоры и идти, возможно, на разумные уступки или проявлять изобретательность в поисках дополнительных доводов в пользу намеченного выбора;
- позиции товарищей, подруг (сверстников): опрометчиво совершать выбор своей будущей профессии «За компанию»;
- позиции учителей школы, классного руководителя: наблюдая за поведением, учебной, внеучебной активностью учащихся, у педагога формируется чёткое представление об интересах, склонностях, помыслах, характерах, способностях, подготовленности учащихся;
- личных профессиональных планов: образ, мысленное представление будущего, т.к. в поведении и жизни человека представления о самом ближайшем и более отдалённом будущем играют очень важную роль (неотъемлемыми компонентами такого плана являются знания о следующих обстоятельствах: главная цель (что буду делать, каким буду, с кем буду, чего достигну; мой идеал жизни и деятельности); цепочка ближайших и более отдалённых конкретных целей (первая область деятельности, специальность, работа, чему и где учиться); пути и средства достижения ближайших жизненных целей (изучение справочной литературы, беседы со знающими людьми, самообразование, поступление в определённое профессиональное учебное заведение); внешние условия достижения целей (трудности, возможные представления, возможное противодействие тех или иных людей); внутренние условия достижения целей (свои возможности: состояние здоровья, способности к обучению, настойчивость, склонности к практической или теоретической работе и другие личные качества, необходимые для учёбы и работы по данной специальности); запасные варианты целей и путей их достижения на случай возникновения непреодолимых трудностей в реализации основных вариантов);
- собственных способностей: о своеобразии своих способностей надо судить не только по успехам в учёбе, но и по достижениям в самых разнообразных видах активности вне школы;

– уровня притязаний на общественное признание: выбирая профессию и планируя трудовой путь важно позаботиться о реалистичности своих притязаний на первую ступень профессиональной подготовки;
– собственных склонностей (это нечто большее, чем просто познавательное побуждение): склонности проявляются в любимых занятиях, на которых тратится большая часть времени, в частности так называемого свободного времени.

Данная восьмиугольная схема-модель может послужить для старшеклассников опорой в процессе выбора профессии.

В свою очередь, если у учащихся будет развито умение осуществлять профессиональный выбор, то он сможет адекватно планировать свою профессиональную карьеру, совершать правильные действия в ситуациях смены места работы или переориентации на другие виды профессиональной деятельности, достаточно полно раскрывать свои потенциальные возможности в профессиональной области.

Таким образом, мы видим, что максимально благоприятные условия для развития умения делать выбор возможно создать в рамках профильного обучения: оно по сути своей подразумевает обеспечение освоения учащимися минимального (базового) уровня знаний и обязательное предоставление им широкой возможности выбора содержания образования и уровня его освоения. Что положительным образом влияет на развитие умения у школьников делать самостоятельный выбор, которое, в свою очередь, является необходимым условием эффективной профориентационной работы.

Список литературы:

1. Кузнецова В.Н. Совместная работа школы и вуза по профессиональному самоопределению учащихся [Текст]: автореф. дисс. … канд. пед. наук / В.Н. Кузнецова: – Саратов: СГАУ им. Н.И. Вавилова, 2008. – 22 с.

2. Федеральный портал «Российское образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.edu.ru/abitur/act.15/index.php.

3. Чистякова С.Н. Основы профессиональной ориентации школьников: учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 2008 «Труд и черчение» / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.

4. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: Теория и практика: учеб. пособие. – М.; Екатеринбург, 2004. – 192 с.

5. Организация профильного обучения в форме индивидуальной образовательной траектории на старшей ступени общего образования: методические рекомендации / Г.Б. Голуб, Е.А. Перелыгина, И.С. Фишман, О.В. Чуракова; под ред. Е.Я. Когана. – Самара: ООО «Офорт», 2007. – 93 с.

6. Профильное обучение: Типовые профили / Под ред. А.А. Кузнецова – М.: СпортАкадемПресс, 2005. – 212 с.

7. Климов Е.А. Как выбирать профессию: кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1984. – 160 с.

Секция 3

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

ПРИМЕНЕНИЕ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

© Гилязова С.Р.[♣]
Альметьевский государственный нефтяной институт, г. Альметьевск

Главной конечной целью образовательного процесса в высшей школе в настоящее время является подготовка компетентного специалиста. В связи с этим предъявляются новые требования к системе образования. Предпринимаются попытки внедрения новых психолого-педагогических технологий, форм и методов обучения. Одной из таких технологий является модульное обучение. Эта технология обеспечивает оптимизацию учебного процесса, гибкость и индивидуализацию обучения.

Каждому новому этапу развития общества соответствуют новые задачи образования. В связи с этими новыми задачами возникают различные реформы в образовании, дискуссии о стандартах, попытки создать различные модели «человека будущего».

Долгое время конечной целью образовательного процесса в вузе считался выпускник, в полной мере овладевший знаниями в пределах установленной программы по конкретной специальности. На современном этапе развития учебно-воспитательного процесса наблюдается постепенный отказ от приоритетного формирования ЗУН в чистом виде. Основной задачей современного образования является формирование способностей личности учащихся, особенно способности ее к самообразованию, самостоятельному получению знаний, умений и отработке навыков. Все эти категории входят в понятие «компетентность». Воспитание компетентного человека и должно служить главной конечной целью образовательного процесса в высшей школе.

В связи с этим предъявляются новые требования к системе организации и проведения учебно-воспитательного процесса, предпринимаются попытки внедрения новых психолого-педагогических технологий, форм и методов обучения.

Одной из таких технологий является модульное обучение, которое довольно широко популяризируется, но пока не находит широкого применения.

Модульное обучение позволяет решить задачу развития у студента вуза мотивационной сферы, интеллекта, склонностей, самостоятельности, коллективизма, умения осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью.

Сущность модульного обучения состоит в том, что студент полностью самостоятельно (или с определенной дозой помощи) достигает конкретных це-

[♣] Старший преподаватель кафедры «Инженерная графика».

лей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем. Модуль – это целевой функциональный узел, в котором объединено: учебное содержание и технология овладения им в систему высокого уровня целостности.

Таким образом, модуль выступает средством модульного обучения, т.к. в него входит: целевой план действий, банк информации, методическое руководство по достижению дидактических целей. Именно модуль может выступать как программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методам учения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности студента.

Несколько модулей образуют свою систему знаний, которой необходимо овладеть студентам, и с этой точки зрения суть модульной технологии состоит в расчленения курса на относительно самостоятельные части (модули), которые связаны между собой общим понятийным аппаратом, общей методологией и общими принципами усвоения.

В сущностных характеристиках модульного обучения заложено его отличие от других систем обучения:

- содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах (информационных блоках), усвоение которых осуществляется в соответствии с целью. Дидактическая цель формулируется для обучающегося и содержит в себе не только указание на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения;
- меняется форма общения преподавателя и студента. Оно осуществляется через модули и личное, индивидуальное общение. Именно модули позволяют перевести обучение на субъект субъектную основу;
- студент работает максимум времени самостоятельно, учится планированию своей деятельности, самоорганизации, самоконтролю и самооценке. Это дает возможность ему осознать себя в деятельности, самому определить уровень освоения знаний, видеть пробелы в своих знаниях и умениях.

Несомненно, что преподаватель тоже управляет учебно-познавательной деятельностью учащихся через модули и непосредственно, но это более мягкое, а главное сугубо целенаправленное управление.

- наличие модулей с печатной основой позволяет преподавателю индивидуализировать работу с отдельными студентами. Здесь нет проблемы индивидуального консультирования, дозированной индивидуальной помощи.

В Альметьевском государственном нефтяном институте (АГНИ) модульное обучение применяется уже несколько лет. В частности на кафедре инженерной графики рабочие программы разрабатываются с учетом группирования тем дисциплины, например, начертательной геометрии, в модули.

Покажем на примере дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная компьютерная графика», как осуществляется структуризация учебного материала по модулям.

Таблица 1

Распределение тем занятий по модулям

ПЕРВЫЙ СЕМЕСТР
Модуль 1
Предмет начертательной геометрии. Виды проецирования. Центральное проецирование. Параллельное проецирование. Метод с числовыми отметками. Комплексный чертеж Монжа. Задание точки на комплексном чертеже Монжа.
Прямая линия. Способы графического задания прямой. Положение прямой относительно плоскостей проекций. Взаимное расположение точки и прямой. Определение длины отрезка прямой линии и углов наклона прямой к плоскостям проекция. Взаимное расположение двух прямых. Проекции плоских углов.
Плоскость. Способы задания плоскостей. Различное положение плоскости относительно плоскостей проекций. Следы плоскости. Главные линии в плоскости. Взаимное расположение точки и плоскости. Взаимное расположение прямой и плоскости. Взаимное расположение плоскостей.
Модуль 2
Способы преобразования комплексного чертежа. Ведение новых плоскостей проекций. Применение способов преобразования проекций к решению позиционных и метрических задач. Алгоритмы решения задач.
Модуль 3
Многогранники. Виды многогранников. Точка на поверхности многогранника. Линия на поверхности многогранника. Пересечение плоскости с многогранником. Пересечение прямой линии с многогранником.
Кривые линии. Способы задания кривой. Классификация кривых. Плоские кривые линии. Пространственные кривые линии. Поверхность. Образование поверхности. Задание поверхности на чертеже. Взаимное расположение линии и поверхности.
Поверхности вращения. Коническая и цилиндрическая поверхности вращения. Точка на поверхности вращения. Сечение поверхности вращения плоскостью. Истинная величина фигуры сечения.
Пересечение поверхностей. Взаимное пересечение многогранников. Пересечение многогранника с телом вращения. Взаимное пересечение двух тел вращения.
Аксонометрические проекции. Стандартные аксонометрические проекции. Окружность в аксонометрии. Построение аксонометрических изображений.
ВТОРОЙ СЕМЕСТР
Модуль 4
Конструкторская документация. Единая система конструкторской документации. Стандарты ЕСКД. Основные правила выполнения изображений. Виды. Разрезы. Сечения. Выносные элементы. Компоненты чертежа. Надписи и обозначения на чертеже.
Изображение и обозначение резьбы. Основные параметры резьбы. Технологические элементы резьбы.
Модуль 5
Эскизирование деталей. Размеры. Виды размеров.
Изображение сборочных единиц. Условности и упрощения.
Сборочный чертеж изделия. Составление и чтение чертежа общего вида. Спецификация.
Модуль 6
Общие сведения об КОМПАС-3D. Интерфейс программы. Создание, сохранение чертежа. Команды создания примитивов: ТОЧКА, ОТРЕЗОК, КРУГ, ДУГА, ЭЛЛИПС.
Команды редактирования изображения. Выполнение простейших изображений. Нанесение размеров. Редактирование размеров.
Трехмерное моделирование. Поверхностные объекты и команды их редактирования. Твердотельные объекты и команды их редактирования.
Работа с конструкторскими библиотеками.
Создание сборочных единиц в режиме 3-D моделирования.

В соответствии с учебным планом для направления подготовки «Нефтегазовое дело» разработана рабочая программа по дисциплине «Начертательная геометрия и инженерная компьютерная графика». Согласно данной рабочей программе дисциплина изучается в течение первого и второго семестров. Учебный материал всего курса включает 6 модулей: три модуля в первом семестре и три модуля во втором семестре. Распределение тем занятий по модулям приведено в табл. 1.

В перечисленные выше модули входят лекционные занятия, и связанные с ними практические занятия. Практические занятия прорабатываются в комплексе с лекциями, дополняя их содержание изучением нового материала и приобретением определенных практических навыков. По каждому модулю разработаны и подготовлены такие необходимые для работы материалы как:

- учебно-методический раздаточный материал и учебно-методические пособия для самостоятельной работы студентов;
- список основной учебной литературы (учебники по изучаемой дисциплине) и дополнительной литературы (учебно-методические пособия, составленные преподавателями кафедры);
- задания на индивидуальную работу в аудитории;
- задания на самостоятельную работу и выполнение домашних расчетно-графических работ;
- тесты для контроля знаний студентов.

В процессе изучения учебного материала в пределах каждого модуля проводится текущий и промежуточный контроль знаний студентов. Текущий контроль включает в себя аудиторные графические работы (АГР) и домашние графические работы (ДГР). Промежуточный контроль осуществляется посредством проведения контрольных работ и тестирования.

При модульном обучении чаще всего используется рейтинговая система оценки знаний и умений студентов. Не исключением является и кафедра инженерной графики в нашем вузе. Каждая работа студента (АГР, ДГР, контрольная работа, тест) оценивается преподавателем баллами.

При прохождении текущего и промежуточного контролей студент зарабатывает баллы, установленные для каждого модуля. По набранному количеству баллов преподаватель может определить как тот или иной студент работал в течение данного модуля и насколько хорошо усвоил учебный материал. Таким образом, использование модульного обучения позволяет преподавателям кафедры «Инженерная графика» вовремя выявить отстающих студентов и определить, какая тема дается студентам тяжелее, а какая осваивается достаточно легко, что позволяет вносить некоторые изменения в тот или иной модуль без существенных изменений самой структуры учебного процесса.

Итак, из содержания модульной системы обучения, можно определить следующие преимущества:

- обеспечивается неразрывная связь между модулями внутри определенной дисциплины;

– обеспечивается методическое обоснованное согласование всех видов учебного процесса внутри каждого модуля и между ними;
– гибкость структуры модульного построения курса;
– систематический и эффективный контроль усвоения знаний студентов (в течение и после каждого модуля);
– быстрая дифференциация студентов по способностям;
– интенсификация обучения, в результате «сжатия» информации;
– эффективное использование аудиторных часов и оптимизация структуры учебного времени: лекционных, практических и индивидуальных самостоятельных часов работы.

В результате всего этого студент успевает получать и необходимые знания, и навыки, и умения.

Сущность технологии предметно-деятельностного модульного обучения состоит в последовательном усвоении модулей, составленных по определенной учебной дисциплине с учетом деятельности бакалавра по своему направлению. Эта технология обеспечивает оптимизацию учебного процесса, гибкость и индивидуализацию обучения.

Список литературы:

1. Дробышевский С.В. Модульное обучение: методические возможности и ограничения // Фізіка: праблемы выкладання. – 2003. – № 1. – С. 8-20.

2. Кредитно-модульная система организации учебного процесса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.perm-pedsovet.ru/modbulnoe_obuchenie.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

© Ефимова Н.И.[♣], Бурова Л.Б.[♦]

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва

В настоящее время особенно востребованы специалисты, обладающие высоким уровнем профессиональной компетентности, которая и делает выпускников вуза конкурентоспособными. Одной из ключевых составляющих профессиональной компетентности, безусловно, является владение иностранным языком, необходимое для эффективного решения профессиональных задач, для успешной адаптации и реализации молодого специалиста в трудовом коллективе. Рынку нужны кадры, имеющие разнообразные профессиональные знания, навыки и умения,а также способность к аналитическому мышлению и принятию решений,

[♣] Заместитель заведующего кафедрой «Английский язык», доцент.

[♦] Старший преподаватель кафедры «Английский язык».

требующих основательной научной проработки [2, с. 6-13]. В связи с этим, возникает необходимость разработки вопросов методики обучения иностранным языкам, новых идей и подходов, связанных с поиском путей совершенствования коммуникативных умений. Одним из таких путей является использования современных педагогических технологий, таких как ролевые игры, метод кейс-стади, дискуссии, обучение в малых группах сотрудничества, метод проектов.

В настоящее время особенно востребованы специалисты, обладающие высоким уровнем профессиональной компетентности, которая и делает выпускников вуза конкурентоспособными. Одной из ключевых составляющих профессиональной компетентности, безусловно, является владение иностранным языком, необходимое для эффективного решения профессиональных задач, для успешной адаптации и реализации молодого специалиста в трудовом коллективе. Рынку нужны кадры, имеющие разнообразные профессиональные знания, навыки и умения,а также способность к аналитическому мышлению и принятию решений, требующих основательной научной проработки [2, с. 6-13]. В связи с этим, возникает необходимость разработки вопросов методики обучения иностранным языкам, новых идей и подходов, связанных с поиском путей совершенствования коммуникативных умений. Одним из таких путей является использования современных педагогических технологий, таких как ролевые игры, метод кейс-стади, дискуссии, обучение в малых группах сотрудничества, метод проектов. В данной статье остановимся более подробно на методе проектов.

Впервые метод проектов был описан американским психологом и педагогом Вильямом Килпатриком [4]. Он считал, что психология ребенка, его желания, наклонности, должны играть решающую роль в учебном процессе. Проект, имеющий четыре фазы, а именно замысел, планирование, исполнение и оценку, в идеале должен исполняться без участия учителя. Коллега В. Килпатрика Дж. Дьри подверг данную концепцию резкой критике. Метод проектов, по его мнению, – это совместная деятельность учителя и учащихся, так как последние, в силу своей познавательной и житейской незрелости, не могут адекватно оценить возможность реализации возникающих у них замыслов. Также они не в состоянии грамотно воплотить эти замыслы в конкретные решения. Метод проектов, по мнению Дж. Дьюри, направлен на поиск решения возникшей проблемы, проблемной ситуации и реализации полученных результатов в конкретном продукте. Метод проектов имеет особое значение для обучения иностранным языкам, так как представляет широкую возможность для формирования всех видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения и письма)в комплексе. Кроме того, он содействует изучению культуры страны изучаемого языка, формирует информационную культуру учащихся и содействует их воспитанию.

В основе метода проектов лежит проблема, которая рассматривается в развитии. Проект представляет собой самостоятельно планируемую и реа-

лизуемую учащимися работу, в котором речевое общение органично вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (игры, анкетирования, выпуска стенгазеты и т.п.). Таким образом, проект позволяет реализовать межпредметные связи при обучении иностранному языку, расширить пространство общения в классе посредством опоры на практическую деятельность.

В ходе проектной деятельности группа делится на две подгруппы, после чего каждая из них информирует всех о собранной информации. На данном этапе развиваются навыки и умения говорения и аудирования. Далее следует дискуссия и аргументация, так как даются новые импульсы для поиска решения данной проблемы, обсуждается то, каким образом можно оформить и документировать эту информацию, а это уже развитие навыков говорения, чтения, письма [3, с. 132-135].

Проектная работа придает процессу обучения личностно-ориентированный и деятельностный характер и в полной мере отвечает новым целям обучения. Она создает условия, в которых процесс обучения иностранному языку по своим основным характеристикам приближается к процессу естественного овладения языком в аутентичном языковом контексте. Работа над проектом осуществляется, как правило, поэтапно, а именно:

1. выбор проблемы и формулировка конкретной темы проекта;
2. сбор и обработка информации;
3. подведение итогов и презентация готового проекта.

Количество и формы организации поэтапной деятельности зависят в первую очередь от креативности самого педагога, результат же – от его умения организовывать работу над проектом таким образом, чтобы его собственная личность отошла на второй план. Педагог может корректировать деятельность учащихся, помогать им советом, участвовать в обсуждении промежуточных результатов, задавая вопросы, высказывая свои пожелания, и быть наблюдателем, анализируя свои наблюдения и происходящее, что может способствовать в последующем исправлению ошибок как учеников, так и преподавателя.

Любая проектная деятельность предполагает некое исследование, изучение всех сторон проблемы в поисках ее решения. Однако, в зависимости от доминирующей в проектной деятельности направленности, специфики ее организации, проекты можно разделить на некоторое количество типов, отличающих проекты один от другого и, соответственно, определяющих особенности организации проектной деятельности. По мнению А.А. Миролюбова для типологии проектов можно использовать следующие признаки [1, с. 352]:

1. доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая;
2. предметно-содержательная область: монопроект или межпредметный проект;
3. характер координации проекта: непосредственный или скрытый;

4. характер контактов: среди участников одного вуза, города, региона, страны;
5. количество участников проекта: индивидуальный, парный, групповой;
6. продолжительность проекта:краткосрочный т.е. всего несколько занятий, среднесрочный т.е. от месяца до полугода, и долгосрочный, т.е рассчитанный более чем на год.

Данная типология проектов требует некоторой конкретизации. В исследовании Л.И. Палаевой [4] приводится пример подобной типологии, которая в основном касается монопроектов и содержит две большие группы проектов: 1) социокультурные и 2) ролево-игровые.

Социокультурные проекты имеют основную цель – приобщение учащихся к культуре стран изучаемого языка и подразделяются на социолингвистические, культуроведческие и социальные. Подобное выделение соответствует современному пониманию социокультурной компетенции.

Ролево-игровые проекты могут касаться воображаемых путешествий, преследующих самые разнообразные цели: обучение речевым структурам, клише, специфическим терминам и т.д.; имитационно-деловые, моделирующие профессиональные коммуникационные ситуации; драматические, нацеленные на изучение литературных произведений в игровых ситуациях; имитационно-социальные, где участники проекта исполняют различные социальные роли.

Организация проектной деятельности начинается с выбора типа проекта. От этого зависит дальнейшая организация всей работы. Проектную деятельность можно проводить в вузе не только по иностранному языку. Этот метод по своему универсален, так как он позволяет формировать не только навыки и умения в какой-то конкретной предметной области, но и общеучебные умения работы с информацией, критического и творческого мышления, умения работать в команде. Он широко используется не только в разных учебных предметах (монопекты), но в большей степени при работе над проблемами, требующими привлечения знаний из разных областей (межпредметные проекты).

Вместе с тем необходимо помнить, что проектная деятельность – это высокие технологические технологии, с одной стороны, а с другой – проектная деятельность требует и от учащихся владения на достаточно высоком уровне определенными интеллектуальными умениями. Поэтому применение метода проектов в практике обучения иностранным языкам требует определенной подготовительной работы. Эта работа касается: владения общеучебными умениями работы с иноязычной информацией; умения вести дискуссию на иностранном языке с учетом специфики межкультурной коммуникации; владение умениями критического и творческого мышления.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что использование проектной работы позволяет обучать языку как социальному феномену, поэтому работа над проектами имеет не только прагматический характер т.е. достижение учащимися определенного уровня владения языком во всех видах опосредованного и

непосредственного общения, но и большую ощеобразовательную значимость. Проект формирует у студента социальную компетенцию (умение самостоятельно действовать в социальных ситуациях),развивает чувство ответственности за конечный результат, прививает навыки публичного выступления, чтобы доказательно и аргументировано провести презентацию полученного результата. Широкое внедрение технологии проекта позволяет говорить о новой педагогической технологии интерактивного взаимообучения, которая помогает решать задачи личностно-ориентированного подхода в обучении.

Список литературы:

1. Миролюбов А.А. Современные педагогические технологии // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – С. 349-354.

2. Поспелов В.К. Финансовая академия в процессе перехода на многоуровневую систему подготовки кадров // Вестник Финансовой Академии. – 2007. – № 1 (41). – С. 6-13.

3. Ковальчук М.А. Дискуссия как средство обучения иноязычном общению: Методическое пособие для преподавателей иностранных языков. – М.: Высшая школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2008. – С. 132-135.

4. Палаева Л.И. Методика проектов в обучении иностранным языкам на среднем этапе в общеобразовательной школе: дисс. … к.п.н. – М., 2005.

5. Kilpatrick W. The Project Method // Teacher Collage Record. – 1918. – № 7.

ПРОВЕДЕНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННОГО ПРОСТРАНСТВА ЗНАНИЙ

© Жедяевский Д.Н.[♣]

Российский государственный университет нефти и газа им. И.М. Губкина, г. Москва

Проект направлен на повышение качества методического обеспечения подготовки специалистов в системе профессионального образования за счет создания и дальнейшего использования электронного пространства психолого-педагогических знаний.

Существующая система профессионального образования в России за редким исключением основана на традиционной (репродуктивной) дидактике, считающей обучение процессом объективно детерминированного развития, обеспечиваемого лишь передачей учащимся уже известного знания,

[♣] Директор (ведущий научный сотрудник) Научно-исследовательского института инноваций и концептуального проектирования (НИИКП) РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина, кандидат технических наук.

что практически не развивает их творческие способности и позволяет готовить специалистов лишь для репродуктивной деятельности.

Между тем в России разработаны и успешно апробированы педагогические технологии креативной ориентации, позволяющие резко повысить у обучающихся мотивации к обучению, эффективно развивать творческие способности обучающихся и получать в рамках учебного процесса значимые научные и практические результаты.

Однако эти педагогические технологии и связанный с ними огромный комплекс знаний, дающий цельное представление о проблемах и методическом обеспечении подготовки творческих специалистов, мало известны ученым и педагогам-практикам из-за недостаточного количества публикаций, трудного доступа к ним, а нередко и из-за отсутствия публикаций по отдельным вопросам, недостаточного количества семинаров, конференций и др. Имеется немало и терминологических проблем. Устранить эти недостатки обычным способом (издания многочисленных монографий по отдельным проблемам подготовки творческих специалистов, проведение множества обучающих семинаров, конференций, других научно-методических организационно-массовых мероприятий) в условиях глобального экономического и финансового кризиса не представляется возможным.

В этих условиях, по сути, единственным выходом является формирование электронного пространства психолого-педагогических знаний для креативной составляющей методического обеспечения (с возможностью доступа через Интернет) подготовки специалистов в системе профессионального образования различных уровней. Создание такого ресурса является основной задачей выполняемого федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Российский государственный университет нефти и газа имени И.М. Губкина» проекта «Формирование электронного пространства психолого-педагогических знаний для креативной составляющей методического обеспечения творческих специалистов в системе профессионального образованиям» (в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы, мероприятие 1.2.1, II очередь).

На первом и втором этапах проекта проведен анализ электронного пространства психолого-педагогических знаний, включающего 50 научно-информационных источников, в том числе 20 учебников и учебных пособий по 3 учебным специальностям для формирования креативной составляющей методического обеспечения подготовки специалистов в системе профессионального образования, сформирована укрупненная структура электронного пространства, включающая 30 структурных элементов; проведен анализ 40 программ лингвистической обработки текстов и обоснованно выбрана программа для использования в проекте; разработан специализированный Интернет-сайт (www.thisisme.ru) с современными портальными сервисами и системой управления контентом; сформирована первая часть электронного пространства пси-

холого-педагогических знаний для креативной составляющей методического обеспечения подготовки специалистов в системе профессионального образования различных уровней объемом 25 Мб (только текстовых материалов).

В настоящее время завершается выполнение третьего этапа, в результате которого будет проведена лингвистическая обработки первой части электронного пространства психолого-педагогических знаний (полученных на этапе 2) и сформирован перечнень 300 статей будущего энциклопедического словаря-справочника «Креативная педагогика».

В реализации проекта участвуют 3 студента и 2 аспиранта РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина.

Список литературы:

1. Креативная педагогика: методология, теория, практика / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков, А.И. Владимиров и др.; под ред. Ю.Г. Круглова. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова: Изд. центр «Альфа», 2002. – 240 с.

2. Техническое творчество: теория, методология, практика. Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. А.И. Половинкина, В.В. Попова. – М.: НПО «Информ-система», 1995. – 408 с.

3. Технологии и средства развития творческих способностей специалистов / А.И. Башмаков, А.И. Владимиров, В.А. Грачев и др.; под ред. В.А. Грачева. – М.: ЭДКД, 2002. – 221 с.

4. Башмаков А.И., Жедяевский Д.Н. Проблемы научно-методического обеспечения инновационной деятельности и пути их решения. – М.: РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина, 2009. – 52 с.

5. Башмаков А.И., Жедяевский Д.Н., Попов В.В., Чеченов Х.Д., Филатова М.Н., Сычевой М.Д., Воробьева Е.В., Кашапова Д.А. Креативная педагогика и компетенции творческого специалиста. – М.: РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина, 2009. – 114 с.

РАЗВИТИЕ СУБЬЕКТНЫХ КАЧЕСТВ СТАРШЕКЛАССНИКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ В СИСТЕМЕ СУБЬЕКТНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Мансурова Е.Х.[♣]

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа

В статье представлены некоторые аспекты экспериментальной работы по проблеме формирования готовности старшеклассников к про-

[♣] Соискатель.

фессиональному самоопределению в системе субъектно-развивающего дополнительного образования. На основе обобщения теоретического и практического опыта определены методы и направления профориентационной работы в учреждении дополнительного образования.

Формирование готовности старшеклассника к профессиональному самоопределению – процесс и результат сознательного, самостоятельного выбора профессии, который включает в развитие самосознание, формирование системы ценностей, моделирование своего будущего, построение идеального «образа» профессионала.

Анализируя различные подходы к понятию готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, можно выделить ее компоненты: 1) устойчивый интерес к определенной профессии; 2) личностные и социальные запросы обучающихся; 3) самосознание (осознание правильности выбранной профессии); 4) сложившаяся система общекультурных, коммуникативных, этических и других профессиональных и личностно значимых ценностей; 5) моделирование собственного профессионального будущего (личностный профессиональный план).

Целью профориентационной работы в УДО становится возможность сформировать у старшеклассника внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовать перспективы своего профессионального и личностного развития.

Одним из главных необходимых условий формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению мы считаем формирование субъектных качеств учащихся.

Самосознание – одно из необходимых субъектных качеств, необходимых для проф. самоопределения – сложная психологическая структура включающая в себя, во-первых, сознание своей тождественности (его первые зачатки возникают у младенца, когда он начинает различать ощущения, вызываемые собственным телом), во-вторых, сознание собственного «Я» как активного, деятельного начала, в-третьих, осознание своих психических свойств и качеств для психологической структуры и поведения [1, с. 57]. Ценностные ориентации субъекта на будущие цели подчиняют себе промежуточные и тем самым определяют поведение, эмоции и моральное состояние субъекта. Под саморазвитием, мы понимаем, «такое самодвижение, которое ведет к коренному качественному изменению системы ее меры, повышению уровня организации и другим изменениям, характерным для процесса развития». Личностное саморазвитие образует коренное противоречие, выступающее движущей силой развития, между наличным и необходимым уровнями психосоциологической зрелости растущего человека, задает энергию самовоздействия в процессе любой деятельности, определяет углубление самопознания, самоосмысления, актуализирует ценностное самоопределение, служит развертыванию целеполагания, создает смысловое пространство самосозидания [2, с. 19].

В своей работе в УДО мы опирались на технологию саморазвивающего обучения, предложенную Г.К. Селевко. Мы организовали деятельность старшеклассников не только как удовлетворение учебно-познавательной потребности, но и целого ряда других потребностей саморазвития личности: в самоутверждении (самовоспитание, самообразование, самоопределение, свобода выбора); в самовыражении (общение, творчество и самотворчество, поиск, выявление своих способностей и сил); в защищенности (самоопределение, профориентация, саморегуляция, коллективная деятельность); в самоактуализации (достижение личных и социальных целей, подготовка себя к адаптации в социуме, социальные пробы). Используя самооценку результатов проф. комплексной диагностики каждый старшеклассник в УДО составляет анкету для профессионального развития, необходимую для формирования своей индивидуальной траектории профессионально-личностного развития. Мы акцентируем внимание на диагностике индивидуального развития, считая, что учителю необходимы особые процедуры отслеживания характера и направленности развития ученика, становление его индивидуальности, определения динамики личностного развития ребёнка в сравнении с самим собой (табл. 1).

Таблица 1

Анкета развития субъектных качеств старшеклассника в УДО

Уровни сформированности субъектных способностей.		
низкий	средний	высокий
1. ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТЬ		
Неумение ставить перед собой цели:не умение самостоятельно разучивать и грамотно, выразительно исполнять произведения разных жанров и направлений, читать с листа, играть (петь) в ансамбле, владеть навыками аккомпанирования и подбора по слуху.в выборе своего жизненного пути следует за всеми.	Не считает нужным ставить перед собой цели,полагается на помощь взрослых в решении своих проф. проблем. Не сформированы умения самостоятельно разучивать и художественно цельно исполнять произведения различных жанров и стилей и применения их в концертной практике.	Умеет ставить перед собой цель в самостоятельной проф. Работе. Знает кем хочет стать и каким. Формирование качеств личности (волевых, эмоциональных, необходимых для осознания выбора профессий)на высоком уровне. Овладение навыками самостоятельного осознанного прочтения нотного текста. подбора по слуху и применения их в концертной практике.
2. САМООЦЕНКА.		
Характерная позиция «слушатель» и «наблюдатель», безразличен к проф. достижениям. Инертен к оценке окружающих и себя.	Ответственно относится к полученным заданиям,но не старается проявлять при этом свои организаторские способности, не стремится довести дело до конца к оценке своей деятельности относится без особого интереса.	Постоянно выступает инициатором и организатором всех концертных и внешкольных мероприятий, проявляет активность в решении поставленных задач, оценивает окружающих по конкретным делам,требователен к себе.
Предлагаемые задания выполняет только под контролем преподавателя, не способен к установлению закономерностей, закономерные связи обнаруживает с трудом	Задания, требующие анализа, синтеза, сравнения, обобщения закономерных связей выполняет неохотно и только при соответствующей стимулирующей помощи взрослых.	Самостоятельно определяет содержание и смысл анализируемого, точно и емко обобщает, видит тонкие различия при сравнении, легко обнаруживает закономерные связи.

Продолжение табл. 1

Уровни сформированности субъектных способностей.		
низкий	средний	высокий
3. ТВОРЧЕСКИЙ КРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ.		
4. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ		
Может выполнять задания на репродуктивном уровне. Самостоятельные навыки на низком уровне. Требуется контроль преподавателя в самостоятельной работе.	Успешен в самообразовании, не всегда самостоятельно на творческом уровне выполняет домашнюю работу. Общеучебные умения развиты слабо.	Успешен в самообразовании и активен в познавательной деятельности, самостоятельно на творческом уровне выполняет домашнюю работу, умеет сочетать различные виды деятельности и применять их во внеклассных мероприятиях.

Примечание: Аналогичная таблица выдается для ежемесячного заполнения и подведения результатов профориентационной работы в УДО.

Специфика субъектно-развивающего образования в УДО, на наш взгляд, выражается в рассмотрении субъективного опыта ребёнка как личностно-значимой ценностной сферы, обогащение его в направлении универсальности и самобытности, развития содержательных мыслительных действий как необходимого условия творческой самореализации, самоценных форм активности, познавательных, волевых, эмоционально-нравственных устремлений. В субъектно-развивающем подходе основными принципами психологического анализа являются принципы субъектности и развития**,** которые позволяют использовать теоретические положения, методы, методики и технологии изучения и развития субъекта, выявить особенности, механизмы и закономерности развития субъекта на разных этапах его жизнедеятельности.

Список литературы:

1. Левин К. Динамическая психология. – М.: Смысл, 2001.

2. Куликова Л.Н. Проблема саморазвития личности. – 2-ое издание. – Благовещенск, 2006.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО САМООПРЕДЕЛАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ДИСЦИПЛИН

© Мирошниченко В.П., Борисова Л.В.[♣]

Кубанский государственный университет, г. Краснодар

В настоящее время, профессиональная ориентация в школе приобретает новое качество. Она является важнейшим компонентом образова-

[♣] Учитель физики МОУ СОШ № 70 (г. Краснодар).

ния, его приоритетной целью. В статье подчеркивает актуальность профессионального самоопределения школьников. Раскрывается смысл педагогической поддержки совестной деятельности учителя и учащегося (в процессе преподавания различных учебных предметов) направленной на успешное профессиональное самоопределение выпускников общеобразовательных школ.

В постановлении Правительства РФ о концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. среди приоритетов образовательной политики, наряду с введением единого государственного экзамена, стандартов образования и др. подчеркнуто, что одновременно отрабатывается и реализуется система специализированной подготовки – профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы, ориентированного на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда.

В настоящем документе речь идет об отработке гибкой системы профилей, их кооперации с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования, усилении роли учебных дисциплин, обеспечивающих социализацию учащихся и их включение в трудовые отношения, профессиональную подготовку.

Не оспорим тот факт, что профориентационная работа является естественным продолжением всей психолого-педагогической работы с учащимися и является ее логическим завершением.

Полноценную помощь школьнику в выборе профессии может оказать не только социальная служба школы, но и учителя предметники. Каждый из них в процессе обучения детей пропагандирует различные профессии. Например, в процесс изучения физики школьники не только получают предметные знания, но и знакомятся с такими профессиями как: учитель, лаборант, технолог, научный сотрудник, инженер, специалист в области нефтяной и газовой промышленности и т.д. Учащийся проявляя заинтересованность к определенному ремеслу особенно зыбко начинает относится к изучаемому предмету. Это помогает им только организовать учебную деятельность (когда он осознанно изучает школьный предмет, которые могут ему пригодиться в трудовой жизни), но и привносит элементы спокойствия родителям, близким, учителям и самому себе в отношении к своему будущему Оптимистичная жизненная и профессиональная перспектива уберегает подростка от соблазнов сегодняшней жизни.

Исследования, проведенные нами в начальной школы показали, что в настоящее время младших школьников привлекают такие профессии, как: модель, директор (не имеет значения какой отрасли), киллер, домохозяйка (рассматривается девочками как профессия), певица, артист, бизнесмен, банкир. Ребят не интересует содержание этих профессий, их привлекает известность и материальная сторона.

Этот профессиональный выбор связан с тем, что современная молодежь не видит необходимости в выборе той профессии, которая не приносит хороших доходов, известности, признательности, а трудиться без этого, просто так, не имеет никакого смысла. Лучше уж совсем не работать. Такой профессиональный выбор делает школьник не потому, что молодое поколение ленится, а чаще всего причина имеет бытовой характер.

Не все родители уделяют должное внимание детям по различным причинам, но чаще всего по причине трудовой занятости. Не все могут приобрести своим малышам самое необходимое или, то, что необходимо только ребенку и т.д. Замечая это в реальной жизни, дети находят выход из сложившейся бытовой проблемы в СМИ, где чаще всего показывается «красивая жизнь», хозяевами которой являются представители вышеперечисленных профессий, а учителя, научные сотрудники, военные, медики, библиотекари и т.д. и т.п. на фоне некой «профессиональной элиты» выглядят значительно скромнее.

Убедить ребят в том, что все работы хороши, в настоящее время учителю и родителям становится очень сложно. Безусловно, на выборе профессии школьников сказался социальный, политический, экономический кризис нашей страны. Это отмечают в своих исследованиях многие ученые.

Молодой человек в сфере профессионального самоопределения на сегодняшний день оказался одиноким. Родительский пример перестает быть для них убедительным, общественные запросы остаются расплывчатыми и неясными. Катастрофическое падение престижа многих общественно значимых профессий отразилось на спонтанно-эмоциональном выборе мотивам профессионального престижности. Проблема профессионального выбора, а именно профессионального самоопределения приобретает значительную актуальности.

Профориентация, как педагогическая деятельность, предполагает системную работу многих специалистов. Смысл этой системы заключается в том, что сотрудничая с различными социальными институтами, работа учителя должна быть направленной на решение общей задачи – формирование полноценных граждан своей страны.

Полноценная система профориентационной помощи со стороны школьного учителя, должна включать следующие социальные институты: школу, различные психологические центры (медико-социально-психологические, центры занятости, центры профориентации молодежи и др.), клубы и дома технического творчества, профессиональные учебные заведения, предприятия, медицинские учреждения, общественные организации, правоохранительные органы (работающие с молодежью), средства массовой информации, местные органы власти и т.д. Но координатором такой работы должна быть именно школа, а главным инициатором («возмутителем спокойствия») организации профориентационного взаимодействия должны быть школьные учителя и психологи, социальные работники и социаль-

ные педагоги. При этом профориентационная работа должна включать в себя разнообразные, взаимодополняющие формы и методы, а не ограничиваться только профессиональной психодиагностикой и выдачей рекомендаций, кто к какой профессии «подходит»... Настоящая профориентация должна включать в себя: курсы, посвященные планированию профессиональных и жизненных перспектив; работу с подгруппами и микрогруппами (в 2-4 человека), где в интимной обстановке обсуждаются конкретные проблемы профессионального самоопределения; индивидуальную работу с подростками, требующими особого отношения и внимания.

Методы работы учителя должны чередоваться и взаимодополнять друг друга. Здесь уже в психолого-педагогической практике накоплен определенный опыт использования тестов и опросников, профориентационных игр, различных активизирующих процедур индивидуальной и групповой работы (специально организованных дискуссий по наиболее острым вопросам, карточных консультационных методов, бланковых технологий, различных схем анализа и самоанализа ситуаций самоопределения и др.).

Профориентационная работа (педагогическая поддержка этой деятельности) это системная работа. Она включает в себя следующие направления: *профинформацию* (знакомство школьников с миром профессий, с учебными профессиональными заведениями, с конкретной ситуацией на рынке труда); *диагностику* (в идеале – помощь подростку в самопознании, где важно выявить не только его личностные недостатки, но и реальные возможности, которые можно было бы использовать для достижения профессиональных целей); *коррекцию личностного развития в плане подготовки к будущей профессиональной деятельности* (такая работа выполняется совместно с учителями-предметниками); *оценку возможных внешних препятствий на пути к профессиональным целям* и определение путей их преодоления; морально-эмоциональную поддержку самоопределяющихся подростков: в сознание старшеклассников важно вселить уверенность и оптимизм по отношению к своему профессиональному будущему (а настоящий оптимизм – это убежденность человека в том, что даже в самой нехорошей ситуации он не потеряет своего достоинства); *помощь в конкретных профессиональных выборах и планировании жизненных и профессиональных перспектив*.

Необходимо помнить, что работа учителя по профессиональному самоопределению учащихся должна строиться на обязательной добровольной основе. Но, переводить всю профориентацию на добровольную основу нельзя, т.к. есть риски в том, что не каждый педагог может увлечь школьников, чтобы они занимались профориентацией. Это педагогический талант, помочь школьнику относиться к профориентации серьезно, а именно – включить некоторые занятия по профориентации в расписание, регламентировать действия учеников, педагогов и администрации школы.

В работе с учащимися по профессиональному самоопределению используется большое количество тематических тестов. В условии МОУ СОШ №70 г. Краснодара мы провели следующую диагностику деятельность.

На тематическом классом часе, старшеклассникам предлагалось обсудить социальную значимость таких профессий как: учитель, уборщица в школе, бармен и оплату их труда. Обсуждение должно было основываться на следующих критериях: образование, продолжительность рабочего дня, наличие вредных факторов, востребованность, престижность, эмоциональная нагрузка, юридическая ответственность, материальная ответственность, техническое оснащение, квалификация, условия труда, объем работы, физические нагрузки. Каждый из критериев оценивался по десятибалльной шкале.

Предварительно, перед индивидуальным оцениванием, каждый критерий со школьниками подробно обсуждался с учителем, после чего ребятами выставляется балл от одного до десяти.

Результаты данного общения позволили участникам эксперимента выявить очевидный факт социальной несправедливости связанной с квалификационным, эмоциональным и денежным вознаграждением профессии «учитель».

Исправить эту несправедливость времени было предложено респондентам. Ребята расставили баллы не так, как указывает на то реальность, а с позиции идеала. Безусловно, профессия учитель лидировала, а за ней бармен и уборщица в школе. Но, несмотря на то, что денежная иллюзия бала приятна взгляду респондентов из 27 участников эксперимента лишь 3 человека сделали выбор в сторону педагогической профессии.

Ребятами был отмечен и тот факт, что на выбор их профессии оказывают влияние не только родители, ближайшие родственники и учителя, но и друзья, СМИ. В большей степени – это родители.

В ходе эксперимента ребята написали мини-эссе «Я, и моё будущее», где учащиеся написали о том, какое образовательное учреждение они хотели бы закончить, какую профессию освоить и почему именно эту профессию, какие учебные дисциплины им необходимо изучить для успешного достижения поставленных профессиональных целей. Респонденты проанализировали положительные и отрицательные стороны своей профессии, оценили карьерный рост. Остановились и на таком риске, как «Что я буду делать, если не поступлю в ВУЗ или техникум?».

Такое же задание получили родители наших респондентов. Они написали эссе «Профессиональное будущее моего ребенка». Сравнение двух работ показало многочисленное совпадения профессиональных желаний двух поколений.

На данном этапе наша работа не закончилась. Мы продолжаем изучать проблему профессионального самоопределения. Но, отметим, что благодаря проводимому эксперименту нашли активных помощников – родителей.

Подведем итог. Задача современного состоит в том, чтобы помочь учащимся найти себя в этом сложном мире. Научить приспосабливаться к сложившимся социальным условиям (уметь смериться с неудачей и стать неудачником), а находить оптимальные, верные пути достижения поставленных целей.

Безусловно, в рамках данного исследования, невозможно осветить все аспекты, связанные с профессиональным самоопределением школьников, так как теория и практика профессиональной ориентации имеет примерно столетнюю историю, и в настоящее время не прекращается научный и практический поиск в данном направлении.

По мнению большинства специалистов и нашему мнению, работа учителя с учащимися по профессиональному самоопределению позволит не только расширить профессиональный кругозор, но и поможет быть успешными и счастливыми.

Список литературы:

1. Борисова Е.М., Логинова Г.П. Индивидуальность и профессия. – М.: Педагогика, 1991.

2. Климов Е.А. Как выбрать профессию. – М.: Просвещение, 1984.

3. Казакевич В.М., Марченко А.В. Оценка качества подготовки выпускников основной школы. – М.: Дрофа, 2000.

4. Крохмаль Е.В., Шляхов Ю.В. Профессиональное самоопределение обучающихся в условиях средней и высшей школы / Е.В. Крохмаль, Ю.В. Шляхов // «Наука. Образование. Молодежь» VII Международная научная конференция молодых ученых, посвященная 70-летию Адыгейского государственного университета. – Майкоп, 2010. – С. 232-233.

5. Павлютенко Е.М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательных школах. – М.: Педагогика, 1989.

6. Пысанко С.Н., Крохмаль Е.В. Организация профориентационной работы в условиях общеобразовательной системы / С.Н. Пысанко, Е.В. Крохмаль // Вестник Института Россинского: ежегодно науч. и инф. журнал. – Краснодар: Изд-во Ин-та им. Россинского Вып. 28 4(12) Материалы международной очно-заочной научно-практической конференции с 10-31 декабря 2010 г. «Инновационная деятельность как фактор современного качества профессионального образования», Краснодар, 10-31 декабря 2010 г. – 2010. – С. 132-133.

7. Симоненко В.Д., Суровицкая Т.Б. Профессиональное самоопределение школьников. – М., 1995.

8. Чистякова С.Н., Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников: организация и управление. – М.: Педагогика, 1987.

9. Профессиональная ориентация старших школьников в процессе трудового обучения / Под редакцией кандидата педагогических наук В.А. Полякова. – М.: Просвещение, 1972.

10. Профессиональная ориентация учащихся: учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.Д. Сазонова. – М.: Просвещение, 1988.

11. Шляхов Ю.В., Крохмаль Е.В. Профессиональное самоопределение молодежи: историко-педагогический анализ / Ю.В. Шляхов, Е.В. Крохмаль // Вестник Института Россинского: ежегодно науч. и инф. журнал. – Краснодар: Изд-во Ин-та им. Россинского Вып. 28 4 (12) Материалы международной очно-заочной научно-практической конференции с 10-31 декабря 2010 г. «Инновационная деятельность как фактор современного качества профессионального образования», Краснодар, 10-31 декабря 2010 г. – 2010. – С. 205-206.

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

© Мирошниченко Л.В., Косюга Э.Е.[♣]

Кубанский государственный университет, г. Краснодар

В статье представлен теоретический анализ проблемы формирования технологической культуры молодого поколения. Обоснована актуальность. Рассмотрены компоненты технологической культуры и необходимость ее развития у участников образовательного процесса.

Жизнедеятельность человека подчиняется, с одной стороны, биологическим закономерностям, а с другой – условиям его существования в социокультурном мире. В настоящее время современное общество переживает переход от индустриального этапа научно-технического прогресса к технологическому этапу общественно-экономического развития. В связи с этим историческим фактом технология проникает во все сферы жизнедеятельности человека: в производство, быт, образование, досуг и т.д. На основании этого необратимого процесса современная молодежь под руководством учителя должна овладеть основами технологической культуры, с целью подготовки к успешной преобразовательной деятельности. Вне сомнения, решающую роль в этом процессе играет учитель.

Свои первые шаги технологическая культура делала в форме мифа и магии.

Дальнейшее развитие технологической культуры шло в двух направлениях. С одной стороны, рос объем знаний и умений, что вело к отделению их от мифологии и магии.

[♣] Учитель музыки МОУ СОШ № 70 (г. Краснодар).

С другой стороны, расширялся и совершенствовался «вещный», предметный инвентарь технологической культуры.

Технические знания долгое время – вплоть до эпохи Возрождения – имели, в основном, чисто практический характер. Постепенно в этих знаниях все больше места стали занимать сведения о свойствах материалов и приспособлений, применяемых в работе, о явлениях, происходящих в функционировании технических устройств. Таким образом, постепенно зарождались начатки технической науки.

Но параллельно с развитием техники и специальных технических знаний в истории культуры шел еще один процесс: развитие философского мышления.

В Новое время оба потока знаний – сложившееся в практической деятельности техническое знание и созревшая в лоне философии теоретическая наука – сблизились и переплелись друг с другом. В результате родилась наука в современном ее понимании.

После промышленного переворота, давшего в XVIII в. толчок развитию крупной машинной индустрии, техника все больше сращивается с наукой и к XX в. насквозь проникается ею, становится по своему происхождению «научной».

Усложнение технологии производственных процессов, превращение науки в теоретическую базу производства, необходимость опираться на научные знания при проектировании, конструировании, изготовлении и эксплуатации техники – все это выдвинуло на заметное место в обществе фигуру инженера. Итак, технологическая культура складывается из трех основных компонентов – техники, науки и инженерии.

По мнению большинства специалистов, технологическая деятельность – это сложный многогранный предмет. Он включает в себя технологическое мировоззрение, мышление, образование, этику и эстетику, что равняется – технологическая культура. Технологическая культура является универсальным видом культур. Она выступает в качестве основного фактора прогрессивного развития общества и производства, а также способствует успешной деятельности человека во всех сферах жизни.

Именно технологическая культура оказывает решающее влияние на процесс и результаты профессионального выбора, а в дальнейшем и деятельности человека. Именно технологическая культура и способствует росту производительности труда, экономической эффективности производства, позволяет снизить отрицательные воздействия техносферы на природу, человека и общество, обеспечить их гармоничное взаимодействие и существование и т.д.

Для достижения жизненного успеха человеку необходимо развивать технологическое мировоззрение, мышление, образование, этику, эстетику.

Модернизация отечественного школьного образования и внедрение новых образовательных технологий в практику стала вестником необходимости развития технологической культуры у современного педагогического работника, учащегося.

Остановимся более подробно на этимологии слова «культура».

Культура (лат. cultura) в буквальном переводе означает «возделывание», «обработка». Это не только совокупность материальных и духовных ценностей, но и способы создания, распределения и потребления этих ценностей.

Культура – понятие историческое. Она возникла вместе с появлением на Земле человека и развивалась по мере овладения им силами природы, совершенствования общества и самого человека. Изменяя естественный природный мир, приспосабливая его к своим нуждам и потребностям, человек создает культурную среду, в которую входят техника, жилища, средства общения и сообщения, предметы быта, произведения искусства и т.д.

Принято выделять материальную и духовную культуру. К материальной культуре относят совокупность материальных благ, предметов и средств их производства. К духовной культуре совокупность знаний, форм общественного сознания и духовных ценностей. Все элементы культуры неразрывно связаны между собой. Культура определяет уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, а также уровень достижений в материальной и духовной сферах деятельности. Одной из сторон общей культуры является технологическая культура.

Проведенный анализ научно-педагогической литературы показал, что существуют различные мнения и подходы, раскрывающие сущность понятия «технологическая культура» (П.Р. Атутов, И.А. Бажина., Л.А. Мохова, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев, Р.М. Чудинский и др.), но современные процессы развития техносферы настолько стремительны, что требуют пересмотра под иным углом зрения этого сравнительно нового понятия.

Технологическую культуру можно рассматривать в социальном и личностном плане. В социальном плане это уровень развития общества на основе целесообразной и эффективной преобразовательной деятельности людей, совокупность достигнутых технологий в материальном производстве и духовной жизни. В личностном плане это уровень овладения человеком современными способами познания и совершенствования себя и окружающего мира. Технологическая культура является фундаментальным компонентом общей культуры.

Как было упомянуто выше, технологическая культура стала формироваться как результат современных научно-технических и социально-экономических достижений. Это преобразовательная деятельность людей в материальном и духовной сферах производства, когда главным критерием оценки и применения новых технологий и технологических процессов становится их способность обеспечивать гармоничное взаимодействие человека, природы и технологической среды.

Чтобы подробно рассмотреть структуру технологической культуры, то необходимо раскрыть смысл следующих понятий, которые входят в ее содержание. Это «технологическое мировоззрение», «технологическое мыш-

ление», «технологическое образование», «технологическая этика», «технологическая эстетика».

Технологическое мировоззрение – это система технологических взглядов на мир, природу, общество и человека.

Технологические умения – это освоенные человеком способы преобразовательной деятельности на основе приобретенных технологических знаний (умение правильно осуществлять профессиональный выбор и стратегию профессиональной карьеры; умение сознательно и творчески выбирать оптимальные способы преобразовательной деятельности из массы альтернативных с учетом их последствий для природы и общества; умение быстро осваивать новые профессии, технологические операции и технологии в целом; умение планировать свою деятельность, прогнозировать и предвидеть ее результаты, оценивать экономическую эффективность этой деятельности; умение мыслить системно и комплексно, самостоятельно выявлять потребности в информационном обеспечении деятельности, непрерывно овладевать новыми знаниями и применять их в качестве средств преобразовательной деятельности, быть всегда в деловой форме и чутко реагировать на постоянно изменяющуюся информационную и технологическую обстановку; умения разрабатывать, строить и моделировать изображения, связанные с преобразовательной деятельностью, с учетом требований графического дизайна; умение осуществлять проектную деятельность, направленную на самостоятельную разработку и изготовление изделия (услуги), от идеи до ее воплощения; умение осуществлять дизайн-анализ технологической среды, своего рабочего места и среды проживания; умение определять уровень своей готовности к преобразовательной деятельности.

Педагогический опыт и временные условия обозначили технологически важные качества личности современно молодого человека необходимые для успешного овладения преобразовательной деятельностью, которые возможно развивать в условии обучения его в общеобразовательном учебном заведении.

Внимание учителей школ необходимо акцентировать на вопросы сознательного профессионального самоопределения; на развитие у учащихся трудолюбия, предприимчивости, коммуникабельности; на изучение и развитие интересов и склонностей, гибкости мышления, направленного на выбор оптимальных способов преобразовательной деятельности с целью повышения качества жизни.

Что касается вопроса развития технологической культуры самого учителя, то необходимо учесть все те компоненты, которые мы выше перечислили и добавить еще: высокую профессиональную компетентность и мастерство; профессиональную мобильность, позволяющую быстро осваивать новые профессии и технологии, адаптироваться к изменяющимся средствам и условиям труда; самостоятельность и способность творчески решать тех-

нологические задачи; эмоциональную устойчивость, способность к коммуникативной деятельности; высокую ответственность и дисциплинированность; развитие эстетических чувств и вкусов; сформированность современного экономического мышления; хорошее общее физическое развитие и здоровье; потребность в качественной профессиональной подготовке, позволяющей осуществлять преобразовательную деятельность в современном информационно и технически насыщенном мире; стремление к постоянному самообразованию, саморазвитию и самосовершенствованию.

Следующее и важное понятие это «технологическая этика». Технологическая этика – это оценка создаваемых техносистем с точки зрения их соответствия нормам этического партнерства.

Технологическая эстетика – эстетическое отношение человека к средствам, процессу и результатам преобразовательной деятельности, которые выражается в дизайнерских знаниях, умениях и способностях преобразовать технологическую среду по законом красоты.

Технологическая эстетика способствует воспитанию у подростков музыкальной культуры. Программа по музыке для общеобразовательной школы по своему характеру является развивающе-обучающей и направлена на формирование эстетически развитой личности, на пробуждение творческой активности и художественного мышления ребенка, на выработку навыков восприятия ими музыкальных произведений в контексте духовной культуры, а также на выявление способностей детей к самовыражению через различные формы творческой деятельности.

Важно отметить, что теоретической и методологической основой программы по музыке для средней школы является рассмотрение общих закономерностей функционирования и восприятия музыкальных произведений как форм отражения материального и духовного единства мира с учетом их специфики и особенностей, соотношение музыкального искусства и действительности как основы для развития музыкально-эстетической культуры учеников.

Учебный материал выстроен авторами по горизонтальным и вертикальным связям и имеет ярко выраженный проблемный характер, помогающий учителю музыки реализовать цель формирования музыкально – эстетической культуры учеников.

Как пишут специалисты данной области, «профессиональная деятельность требует от личности определенных качеств, которые необходимы в конкретной профессии. Успешность овладения профессиональной деятельностью зависит от мотива выбора данной профессии и профессиональной направленности. Кроме того, в любой профессиональной деятельности существуют ограничения по здоровью».

Успешность профессиональной деятельности педагога зависит от уровня его технологической культуры, т.к. преобразовательная активность со-

ставляет основу любого вида труда. Поэтому, чем выше уровень технологической культуры, тем успешнее профессиональная деятельность.

Каждый человек в своем поведении, действиях руководствуется определенными нормами (правилами).

Древнейшее золотое правило нравственности звучит так: не поступай по отношению к другому так, как ты не хотел бы, чтобы он поступил по отношению к тебе. Некая профессиональная этика, которой должен, а может быть, и обязан придерживаться каждый учитель.

В профессиональных словарях под термином «профессиональная этика» понимаются специфические нормы поведения, характерные для данного рода профессиональной деятельности людей; способы обоснования этих норм с точки зрения общественной морали.

Признаки профессиональной этики это трудолюбие, профессиональная совесть, гордость, честь, обязательность, профессиональный долг. А нормы профессиональной этики распространяются, как правило, на те виды профессиональной деятельности, объектом труда в которых является человек.

Педагогическая этика базируется на гуманистических, моральных принципах, осуждает антигуманистическую направленность процесса обучения и воспитания; регулирует поведение воспитателя, учителя в интересах ребенка, обеспечивает единство усилий педагогического коллектива, общественности и семьи.

Четкое соблюдение норм этики является необходимым условием для успешной профессиональной деятельности, служит оздоровлению общественного сознания, а также способствует развитию общества и человека.

Список литературы:

1. Добрынина В.И. Актуальные проблемы культуры XX века. – М.: Знание, 1993.

2. Гуревич П.С. Культурология: учеб. пособие. – М., 1996. – 287 с.

3. Галенко С.П. Концептуальные основания политики образования в России // Культура. – Цивилизация. – Образование. – Тверь, 1996. – 81 с.

4. Кнабе Г.С. Введение в общую теорию культуры. – М., 1994.

5. Симоненко В.Д. Основы технологической культуры: учебник для учащихся 10-11 классов. – Вентана-Граф, 2003.

6. Хоруженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь. – Ростов-н/Д, Феникс, 1997. – 640 с.

7. Энциклопедический словарь. Брокгауз и Ефрон. Биография. Т. I. – М.: Сов. энциклопедия, 1991. – С. 156.

Секция 4

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

WEB-КОНФЕРЕНЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

© Алдушонков В.Н.[♣]
Брянский филиал Российского государственного
торгово-экономического университета, г. Брянск

В данной статье раскрывается понятие web-конференции как одного из средств современных информационных технологий, показывается использование данного средства для развития познавательной активности студентов.

Уровень развития современной компьютерной техники и сетевых технологий на сегодняшний день таков, что для реализации диалога между собеседниками из различных городов и даже стран не представляет особой сложности при наличии соответствующего программного обеспечения и технических мощностей. В частности, большое распространение получили так называемые web-конференции, позволяющие производить онлайновое обсуждение интересующих вопросов при помощи сети Интернет. В первые годы после возникновения Интернета понятие «web-конференции» означало общение на форумах и в списках рассылки, то есть общение в асинхронном режиме [8]. Сейчас web-конференция позволяет принять в ней участие большому количеству людей, создать иерархически организованную структуру между участниками конференции, избегая тем самым некоторых организационных проблем.

Первой популярной программой для web-конференций, позволяющей общаться и работать над приложениями и документами в режиме реального времени, стала программа Microsoft NetMeeting. Затем инструменты для web-конференций стали появляться в различных мессенджерах (средствах мгновенного обмена сообщениями), наиболее популярным из которых был Windows Messenger. В настоящее время для реализации web-конференций используются специальные веб-сервисы, предоставляющие различные вспомогательные инструменты для web-конференций. Одним из таких сервисов является Microsoft Office Live Meeting, применяемый в РГТЭУ и его филиалах для проведения различных мероприятий (круглых столов, конференций и др.).

Перед высшими учебными заведениями различного типа современное общество ставит цель не только получение студентами знаний, формирование умений и навыков, но и развитие познавательной активности. Именно активный и развитый специалист имеет преимущество на рынке труда, больше приспособлен для реалий современного мира. Без развития познавательной активности у студента невозможно сформировать его потребность в знаниях, обеспечить должную глубину и прочность знаний. Современный образова-

[♣] Доцент кафедры Гуманитарных и естественно-научных дисциплин.

тельный процесс является несколько противоречивым с точки зрения развития познавательной активности у студентов. С одной стороны, процесс обучения должен быть четко организован и систематизирован, то есть исключается сама идея самостоятельной организации учебно-познавательного процесса студентом, возможность его управления им. С другой стороны, без проявления самостоятельности студентом, без его самопродвижения в знаниях решение задачи развития познавательной активности является практически невозможным [4].

Познавательная активность различными авторами трактуется поразному. Например, под ней понимается черта личности, которая проявляется в инициативности и самостоятельности, приводит к управлению воли и характера, эффективному усвоению знаний, умений, навыков [2]. Если рассматривать познавательную активность как формируемое качество личности, то ей можно трактовать как прижизненно развивающееся сложное личностное образование, обусловливающее качественные характеристики познавательной деятельности [5]. Аристова Л.П. рассматривает познавательную активность как проявление преобразовательного отношения субъекта к окружающим явлениям и предметам [1]. По её мнению, без данного отношения действия обучаемого не могут быть активными. Донец В.А. [3] представляет познавательную активность как педагогическое явление, как двусторонний, но взаимосвязанный процесс: с одной стороны, это форма самоорганизации и самореализации личности обучающегося, а с другой – результат педагогических действий в организации познавательной деятельности. Шамова Т.И. трактует познавательную активность как качество деятельности личности, которое проявляется в отношении ученика к содержанию и процессу деятельности, в стремлении его к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий достижение учебно-познавательной цели [6].

Всё это убедительно доказывает, что проблема развития познавательной активности не является новой и недостаточно исследованной в психолого-педагогической литературе. Однако, возникновение различных новых информационных технологий ведет к тому, что появляются вполне адекватные средства, внедрение которых в образовательный процесс способствует развитию познавательной активности у студентов. Одним из таких средств, на наш взгляд, является web-конференция, в процессе которой студенты обмениваются своими результатами по решению тех или иных задач из самых различных сфер деятельности. В качестве мотивации для начала исследовательской работы студента может выступать, например, участие студента в качестве слушателя в работе web-конференций, проводимых под эгидой РГТЭУ или других вузов. Немаловажное значение имеет тот факт, что студент должен наблюдать и результат успешной исследовательской работы (награждение лучших студенческих работ, приглашение на работу в различные компании).

Опишем этапы, предшествующие такой своего рода итоговой конференции.

Вначале перед студентом ставится некоторая проблема, которая требует исследования. Как правило, это студенты старших курсов, так как речь идет именно о развитии познавательной активности, а не о её формировании. Взяв в качестве основания для классификации уровней познавательной активности стадии познавательного процесса [6], было выявлено, что у большинства студентов в начале исследования наблюдаются воспроизводящая и интерпретирующая активности (60 % и 30 % соответственно) и только каждый десятый находился на уровне творческой активности. После постановки проблемы студент самостоятельно подбирает литературу по проблеме исследования, входит в курс дела, приобретает новые знания, повышая тем самым свой интеллектуальный уровень. Преподаватель стимулирует познавательную деятельность студента, в зависимости от уровня его познавательной активности побуждая определенным образом к выработке самостоятельного пути решения поставленной проблемы, к самомотивации. Кроме того, обязательным условием для каждого проводимого исследования является практическое применение получаемых знаний, умений и навыков. Всё это положительно сказывается на познавательной активности студента. Завершающим этапом исследования студентом поставленной перед ним проблемы является web-конференция, проводимая в рамках обмена опытом между филиалами университета, на которой представляются лучшие студенческие работы. В ходе конференции студенты учатся отстаивать свою точку зрения, прислушиваться к критике, приобретают неоценимый практический опыт по ведению дискуссий, сравнивают свои достижения в изучении проблемы с достижениями студентов других филиалов университета.

По окончании такой экспериментальной работы по развитию познавательной активности было отмечено, что у большинства студентов наблюдался рост уровня познавательной активности (см. рис. 1).

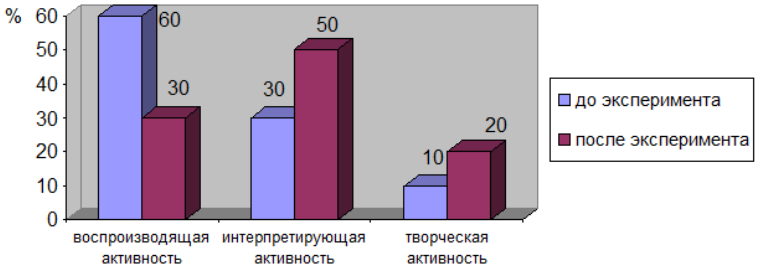

Рис. 1. Уровни развития познавательной активности студентов

Использование web-конференции убедительно доказало, что при организации учебного процесса с применением данного средства новых ин-

формационных технологий студент способен повысить уровень своей познавательной активности.

Список литературы:

1. Аристова Л.П. Активность учения школьников / Л.П. Аристова. – М.: Просвещение, 1968. – 192 с.

2. Ганелин Ш.И. Обучение и воспитание школьника. Вопросы активности и самостоятельности в учебно-воспитательном процессе / Ш.И. Ганелин. – Л.: ЛТУ, 1972. – 250 с.

3. Донец В.А. Развитие познавательной активности учащихся профессионального лицея на основе принципа индивидуализации обучения: дисс. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2003. – 168 с.

4. Казначеева С.Н. Развитие познавательной активности студентов вуза: дисс. … канд. пед. наук. – Н.Новгород, 2007. – 215 с.

5. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. – М.:Просвещение, 1986. – С. 68.

6. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

7. Щукина Г.И. Проблема познавательных интересов в педагогике [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1971. – 234 с.

8. http://ru.wikipedia.org/wiki.

КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОРАБОТКА ПОТЕНЦИАЛЬНО ЭНЕРГОЭФФЕКТИВНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ДЕЙСТВИЯ ДВИГАТЕЛЕЙ И ДВИЖИТЕЛЕЙ ДЛЯ ТРАНСПОРТНЫХ СРЕДСТВ

© Башмаков А.И.[♣]

Российский государственный университет нефти и газа им. И.М. Губкина, г. Москва

Цель работы – разработка новых конкурентоспособных, потенциально энергоэффективных принципов действия двигателей и движителей для транспортных средств с использованием современного интеллектуального инструментария поддержки концептуального проектирования на этапе генерации принципов действия – межотраслевой Интернет-системы поиска и синтеза физических принципов действия преобразователей энергии.

[♣] Старший научный сотрудник Научно-исследовательского института инноваций и концептуального проектирования (НИИКП) РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, кандидат технических наук.

Россия располагает масштабным недоиспользуемым потенциалом энергосбережения, который по способности решать проблему обеспечения экономического роста страны сопоставим с приростом производства всех первичных энергетических ресурсов.

Энергоемкость российской экономики существенно превышает по паритету покупательной способности аналогичный показатель в США, в Японии и развитых странах Европейского Союза. Нехватка энергии может стать существенным фактором сдерживания экономического роста страны. По оценке экспертов, до 2015 года темпы снижения энергоемкости при отсутствии скоординированной государственной политики по энергоэффективности могут резко замедлиться. Это может привести к еще более динамичному росту спроса на энергоресурсы внутри страны. Запасов нефти и газа в России достаточно, однако увеличение объемов добычи углеводородов и развитие транспортной инфраструктуры требуют значительных инвестиций.

Поэтому создание новых потенциально энергоэффективных двигателей и движителей для транспортных средств является одним из самых эффективных механизмов энергосбережения в масштабах страны. Многое в решение этой проблемы могут сделать технические университеты при использовании современных эффективных информационно-коммуникационных технологий в творческих процессах концептуального проектирования технологий, техники, изделий (технических систем – ТС).

В рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы в РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина выполняется проект «Разработка новых потенциально энергоэффективных физических принципов действия двигателей и движителей для транспортных средств». Его цель – разработка новых конкурентоспособных, потенциально энергоэффективных принципов действия двигателей и движителей для транспортных средств с использованием современного интеллектуального инструментария поддержки концептуального проектирования на этапе генерации принципов действия – межотраслевой Интернет-системы поиска и синтеза физических принципов действия преобразователей энергии (www.heuristic.ru).

На первых двух этапах проекта проведен анализ проблемной области разработки потенциально энергоэффективных физических принципов действия двигателей и движителей для транспортных средств; сформированы описания типовых физических принципов действия энергоэффективных двигателей и движителей для транспортных средств (с указанием компонентов принципов действия, требующих совершенствования); разработаны 50 базовых запросов к межотраслевой Интернет-системе поиска и синтеза физических принципов действия, представляющих формализованные постановки задач совершенствования и создания потенциально энергоэффективных физических принципов действия двигателей и движителей для транспортных средств; из множества синтезированных физических принципов

действия отобраны 10 перспективных вариантов для конструктивно-технологической проработки.

В настоящее время выполняется третий этап, в рамках которого проводится конструктивно-технологическая проработка отобранных 10 вариантов. Планируется, что по результатам такой проработки в 2012 году будут подготовлены десять заявок на получение охранных документов.

В реализации проекта участвуют 2 студента и 2 аспиранта РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина.

Список литературы:

1. Креативная педагогика: методология, теория, практика / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков, А.И. Владимиров и др.; под ред. Ю.Г. Круглова. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова: Изд. центр «Альфа», 2002. – 240 с.

2. Норенков И.П. Основы автоматизированного проектирования. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2000. – 360 с.

3. Попов В.В., Протасов Ю.И., Грибов В.Т., Попов Р.В. Физические эффекты и явления в горном деле: учеб. пособ. Ч. 1. – М.: МГИ, 1993. – 110 с.

4. Способ синтеза структуры системы, определяющийся последовательностью функциональных объектов (патент на изобретение № 2225996, зарег. 20.03.04; авторы: Попов В.В., Башмаков А.И., Жедяевский Д.Н., Жуков В.В., Грибов В.Т.).

5. Техническое творчество: теория, методология, практика. Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. А.И. Половинкина, В.В. Попова. – М.: НПО «Информ-система», 1995. – 408 с.

6. Технологии и средства развития творческих способностей специалистов / А.И. Башмаков, А.И. Владимиров, В.А. Грачев и др.; под ред. В.А. Грачева. – М.: ЭДКД, 2002. – 221 с.

ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ

© Блозва А.И.[♣]

Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, Украина, г. Киев

Рассмотрена роль презентаций в учебном процессе ВУЗа, раскрыты этапы и принципы ее создания, показаны преимущества и недостатки.

В начале XXI века человечество вступило в новую стадию своего развития – информационную эру, которая характеризуется возникновением новых систем информационных технологий и, как следствие, новых транс-

♣ Аспирант кафедры Социальной педагогики и информационных технологий в образовании.

формаций образования. Как известно, образование является самостоятельной системой и одновременно стратегическим ресурсом государства. Поэтому развитые страны довольно активно разрабатывают и внедряют информационные технологии в систему образования. В Украине, которая «шагает» в единое мировое пространство, внедрение информационных технологий приобретает все более масштабный и комплексный характер. Современных студентов уже мало интересуют традиционные лекции – сегодня молодежь отдает предпочтение интерактивным технологиям. К тому же эти методы, по мнению преподавателей, являются очень результативными (повышается уровень как успеваемости, так и качества обучения).

Информационные технологии обучения – процессы подготовки и передачи информации, средством внедрения которых является компьютер. При их использовании преподавателю необходимо соблюдать определенные правила: необходимо подготовить студенческую аудиторию к восприятию нового материала; предусмотреть форму просмотра и обсуждения видеоматериалов (индивидуальную, групповую или коллективную); определить характер помощи отстающим; использовать во время занятия другие средства обучения; уметь сочетать аудиовизуальные средства с учебником, картой, другими средствами обучения [1, с. 13]. Перед просмотром видеофрагмента необходимо ставить перед аудиторией определенную проблему. При этом такой просмотр не должен занимать больше 20-30 минут занятия, так как это может привести к перенапряжению зрительного и слухового анализаторов студентов и, как следствие, к снижению работоспособности в целом. Поэтому более целесообразным будет использование небольшие видеофрагменты (до 5-10 минут).

Сегодня самым удобным ИСО выступает компьютер, с помощью которого возможно сохранение и воспроизводство иллюстративных аудио- и видеоматериалов, использование обучающих программ, тестов и т.п. Но, несмотря на возможность использования в компьютере большого количества разнообразных и довольно качественных программ, последние не всегда полностью удовлетворяют преподавателя через жестко заданное содержание готовых обучающих программ, объем и методику подачи тех или иных разделов, причем не всегда соответствующих программе и содержанию курса. Поэтому вполне естественно, что со временем у преподавателя появляется необходимость в многофункциональном средстве, способном аккумулировать необходимые учебные материалы, представлять их в удобной для него форме (учебного занятия, его фрагмента, отдельного задания, теста и т.д.), которая, в то же время, позволяет легко редактировать учебный материал, менять структуру его представления студентам [3, с. 28].

По нашему мнению, наиболее удобным средством в практической деятельности преподавателя является программное средство Microsoft Power Point, входящее в состав пакета Microsoft Office. Спецификация этой программной оболочки – создание мультимедийных презентаций. Использование программы Power Point не требует значительной подготовки для ее ов-

ладения, не занимает много времени для разработки занятия. При этом – позволяет использовать информацию в любой форме представления – текст, таблицы, диаграммы, слайды, видео- и аудиофрагменты и т.п., где преподаватель имеет возможность проявить свое творчество и компоновать материал по своему усмотрению [4, с. 28].

Презентация представляет собой последовательность сменяющих друг друга слайдов, т.е. электронных страниц. Показ слайдов преподавателем может быть осуществлен на экране монитора компьютера или на большом экране с помощью специального устройства – мультимедийного проектора. Студенты видят чередование изображений, на каждом из которых могут быть текст, фотографии, рисунки, диаграммы, видеофрагменты, и все это может сопровождаться звуковым оформлением. Чаще всего демонстрация презентации сопровождается комментариями преподавателя. При осуществлении показа объекты могут сразу отображаться на слайдах, а могут – постепенно (время определяет преподаватель для усиления наглядности учебного материала и с акцентированием на особенно важных моментах его содержания). По усмотрению преподаватель может нарушить предварительно определенную последовательность демонстрации слайдов и перейти к любому из них в произвольном порядке. В литературе не существует общепризнанной классификации презентаций по типу содержания и оформления. Чаще всего их классифицируют по степени «оживления» различными эффектами. Мультимедийные презентации, которые используются на занятиях, уместно назвать учебными. В зависимости от целей применения можно выделить: лекционные; проект, исследование (студенческая работа); по способу подачи слайдов – для сопровождения лекции; слайд-шоу – без сопровождения преподавателя, или с записанным голосом последнего; комбинированная – с устным сопровождением, с записанным голосом, частью которой может быть слайд-шоу [5, с. 56]. Рассмотрим основные принципы разработки электронных презентаций [6, 7].

Оптимальный объем. Информацию, как часть учебного материала, нужно подавать небольшими логически завершенными блоками-слайдами (наиболее эффективный оптический ряд объемом не более 25-40 слайдов). Оптический ряд из большего числа слайдов утомляет, отвлекает от сути изучаемых явлений. В связи с этим встает проблема отбора видеоматериала для презентации. Нецелесообразно размещать изображения, принадлежащие к понятиям, на всестороннее раскрытие которых лектор не рассчитывает. Не должно быть «лишних» слайдов, которые не сопровождаются пояснением. Необходимо исключить дублирующие, похожие слайды.

Доступность. Обязательный учет возрастных особенностей и уровня подготовки студентов. Необходимо обеспечение понимания смысла каждого слова, предложения, понятия, раскрывать их, опираясь на знания и опыт студентов, использовать образные сравнения.

Наглядность, научность. Яркие рисунки не должны противоречить реальным фактам. Недопустимо добиваться красочности, изменения масшта-

бов изображений и т.п. в ущерб научной достоверности. Предлагаемая информация должна быть четкой и однозначно отражать узловые моменты и соответствующие логические связи содержания лекции.

Разнообразие форм. Реализация индивидуального подхода к студенту, который может обеспечиваться различными средствами наглядности, несколькими уровнями дифференциации при подаче учебного материала по сложности, объему, содержанию. Разные люди в силу своих индивидуальных особенностей воспринимают наиболее хорошо информацию, представленную различными способами. Кто лучше воспринимает фотографии, а кто – схемы или таблицы. Известно, что глаз и мозг способны работать в двух режимах: 1) быстрого панорамного обзора с помощью периферийного зрения; 2) медленного восприятия детальной информации с помощью центрального зрения. При первом режиме система глаз-мозг почти мгновенно воспринимает большое количество информации, при втором – осуществляется тщательный последовательный анализ. Итак, когда человек читает текст, да еще и с экрана компьютера, мозг работает в замедленном режиме. Если же информация представлена в графическом виде, то глаз переключается на другой режим, и мозг работает быстрее. Именно поэтому в учебных презентациях желательно свести текстовую информацию к минимуму, заменяя ее схемами, диаграммами, рисунками, фотографиями, анимацией, фрагментами фильмов. Кроме того, понятие и абстрактные положения до сознания слушателей доходят легче, когда они подкрепляются конкретными фактами, примерами и образами, и потому для раскрытия их необходимо использовать различные виды наглядности. Текст на слайде зрители практически не воспринимают. Поэтому в презентациях лучше его оставить только в виде имен, названий, числовых значений, коротких цитат. Лучше избегать избытка цифр, особенно незначимых. Числовые величины имеет смысл заменить сравнениями, графиками, диаграммами. Правда, на этом пути есть свои недостатки. Опыт работы показывает, что поток одних только ярких изображений воспринимается также не очень хорошо. Внимание, сначала непринужденное, быстро слабеет, переходя в произвольное, поддержка которого требует уже больших усилий как лектора, так и зрителей. Это особенно быстро и непосредственно проявляется у школьников и студентов гуманитарного направления. Хороший результат по переключению внимания дает применение видеофрагментов, особенно озвученных, которые почти всегда вызывают оживление в аудитории.

Очень важным является соотношение количества различных элементов презентации и их последовательность. Практика показывает, что простое последовательное чередование элементов не совсем оправдано, – студенты привыкают к нему, и внимание рассеивается. Правильнее будет использовать эффект неожиданности и разнообразить анимационные приемы.

Заинтересованность. Включение (без ущерба научному содержанию) интересных сюжетов, мультипликационных героев оживляет занятие, соз-

дает положительное эмоциональное настроение, которое способствует усвоению материала и более прочному запоминанию.

Красота и эстетичность. Немаловажную роль играют цветовые сочетания и соблюдения стиля в оформлении слайдов, музыкальное сопровождение.

Динамичность. Необходимо подобрать оптимальный для восприятия темп смены слайдов, анимационных эффектов.

Опыт использования PowerPoint в учебном процессе показал его чрезвычайно высокую эффективность, которая была вполне ожидаемая, ведь процесс преподавания – это, по сути, и является презентация учебного материала, и использование в этом процессе средств электронной презентации, которым PowerPoint и есть, – более чем оправдано. Однако удобство использования представленной системы не ограничивается только повышением качества учебного материала и облегчением процесса его изложения. Среди несомненных достоинств этого метода являются: исключительная простота и широкие возможности редактирования, что позволяет легко изменять дизайн, структуру и содержание презентации вплоть до полной замены всего содержания, – это позволяет использовать готовую презентацию одного курса как основу для быстрого создания презентаций с любого другого предмета; экономия времени в представлении информации, наличие обратной связи со студентами; такая манера преподавания заинтересовывает студента, возбуждает его внимание, не вызывает ощущение контроля у студентов (особенно во время лекции); информация, представленная таким образом, воспринимается и запоминается лучше, а сама презентация создает впечатление профессионализма; большие возможности в области Интернет-технологий, позволяющих, сохраняя презентацию учебного курса как веб-страницу или веб-архив, опубликовать ее в Интернете, сделав доступной для других заинтересованных пользователей как для индивидуального, так и для совместной работы (или в режиме веб-обсуждения, или в режиме реального времени на собрании по сети). Здесь же необходимо отметить и возможность проводить учебные занятия (вещать презентации) через Интернет. Это позволяет проводить учебные занятия, даже когда студенты находятся в разных местах; также можно записать и сохранить сеанс вещания (занятия) для последующего просмотра (повтора, анализа и т.д.); стимулирование активной деятельности студентов не только на занятии (чему способствует более привлекательная форма построения занятия как презентации), но и на этапе подготовки учебного материала. Это может быть реализовано при выполнении задач по поиску в интернете исходных материалов (текстовой информации, фото-, аудио-, видеофрагментов) с конкретной темы, созданию оригинального проекта их использования, реализации проекта в форме презентации и собственно презентации проекта. При выполнении подобных задач, требующих участия нескольких студентов, которые выполняют каждый свою часть задачи (поиск в Интернете, создание сценария презентации, тех-

ническое внедрение, дизайн), эффективно реализуются новые технологии обучения, в частности, технология «Обучение в сотрудничестве», что предполагает умение работать в команде, распределять роли и тому подобное.

Опыт использования программного продукта PowerPoint, показал его чрезвычайно высокую эффективность, которая была вполне предсказуема, ведь процесс преподавания – это, по сути, и есть презентация учебного материала. Использование разнообразных возможностей, которые предоставляет программное обеспечение PowerPoint для преподавателя, открывает безграничные просторы педагогического творчества, а студенты с интересом приобретают новые знания, более эффективно усваивают учебный материал, показывая и в дальнейшем высокие результаты.

Список литературы:

1. Миронюк С. Використання технічних засобів навчання в теорії і практиці викладання історії // Історія в школі – 2000. – № 2. – С. 12-14.

2. Коляструк О. Історія повсякденності як об'єкт історичного дослідження: історіографічний і методологічний аспекти. – Харків. – С. 106-109.

3. Ляшенко Б.М., Чорней Н.Б. Електронні презентації Microsoft Power Point у навчальному процесі // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка – 2005. – № 25. – С. 27-30.

4. Мокрогуз О.П. Інноваційні технології на уроках історії. – Харків: Вид-во група «Основа», 2007. – С. 86-134.

5. Дементієвська Н.П. Проектування, створення та використання навчальних мультимедійних презентацій як засобу розвитку мислення учнів // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – № 2. – С. 55-58.

6. Шевченко В.П. Мистецтво комп'ютерної презентації [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.unicyb.kiev.ua.

7. Молева О.В. Принципы создания электронных презентаций в среде Power Point XP для аудиторных занятий по астрономии [Электронный ресурс]. – Режим доступа:www. astronet.ru.

ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

© Вренёва Е.П.[♣]

Детский сад комбинированного вида № 1697, г. Москва

Одной из приоритетных задач специальной педагогики является повышение компетентности родителей в вопросах предупреждения отклонений в развитии ребенка, обучения и воспитания ребенка с про-

[♣] Учитель-логопед.

блемами в развитии, привлечение семьи к активному участию в коррекционном процессе. Информационные компьютерные технологии являются одним из инструментов, позволяющих повысить эффективность взаимодействия образовательного учреждения и семьи, обеспечить дистанционное консультирование и обучение родителей ребенка с нарушениями развития.

Проблема преемственности детского сада и семьи, активности и компетентности родителей в вопросах воспитания и обучения детей очень актуальна в настоящее время. Особенно это касается родителей, воспитывающих ребенка с проблемами в развитии. Такие родители могут испытывать тревожность, иногда даже фрустацию, связанную с тем, что их ребенок не такой как большинство других детей, не оправдывает их ожидания. Даже искренне желая помочь своему ребенку, родители часто оказываются в растерянности, не зная как заниматься с таким ребенком. Как показало обследование, проведенное среди детей разного возраста, посещающих логопедические группы, высокий уровень тревожности был выявлен у 54 % детей. Это связано как с ощущением несостоятельности во многих видах деятельности, которое испытывает ребенок с проблемами в развитии, так и с неадекватным отношением родителей, выражающемся в гиперопеке, стремлении контролировать каждый шаг ребенка, излишней требовательности, либо, напротив, малой заинтересованностью родителей в проблемах своего ребенка.

Мотивация родителей к участию в образовательном процессе неодинакова. Небольшая часть активных, заинтересованных родителей готова регулярно заниматься с ребенком, однако часто у них недостаточно знаний в вопросах обучения и взаимодействия с проблемным ребенком. Некоторые родители не замечают или стараются не видеть проблемы своего ребенка, считая, что со временем «все само пройдет». Как правило, среди них много родителей из так называемых «неблагополучных семей», хотя в некоторых случаях такая позиция обусловлена низким уровнем образованности и компетенции в вопросах развития и воспитания детей. Большая часть родителей, по моему многолетнему наблюдению, занимает пассивно-выжидательную позицию, перекладывая на дошкольное учреждение основную заботу о воспитании и обучении ребенка. Такие родители нуждаются в постоянном стимулировании со стороны педагога, так как их желание заниматься с ребенком возникает эпизодически и быстро угасает. Отчасти это связано с нехваткой времени современных работающих родителей, а отчасти, возможно, с утратой традиций семейного воспитания, произошедшей в нашей стране в советское время, когда государство практически полностью взяло на себя функции воспитания и образования подрастающего поколения.

Между тем именно влияние значимого для ребенка взрослого может сыграть значительную роль в мотивации самого ребенка к устранению имеющихся у него нарушений, развитии самоконтроля за формирующимися навы-

ками. Замечено, что в тех семьях, где родители уделяют много внимания развитию детей сроки коррекционного обучения сокращаются по сравнению с детьми, имеющими аналогичные или даже более легкие нарушения, но родители которых не участвуют в коррекционном процессе или делают это от случая к случаю. Таким образом, взаимодействие с семьей, повышение компетенции родителей в вопросах воспитания и обучения ребенка с проблемами в развитии является важной составляющей коррекционного процесса.

Традиционно сложившаяся модель взаимодействия между дошкольным учреждением и семьей включает выступления педагогов на родительских собраниях, проведение открытых занятий, индивидуальное консультирование родителей, разнообразные стенды и папки с консультациями по различным аспектам воспитания и обучения детей и пр. В коррекционных группах кроме перечисленных форм существуют еще индивидуальные тетради, в которых учитель-логопед регулярно записывает рекомендации для занятий с детьми дома. Десятилетиями такая модель взаимодействия была единственно возможной, но не всегда эффективной. В настоящее время актуальной является разработка новой модели взаимодействия с семьями воспитанников, включающей, помимо традиционных форм, инновационные, в частности ИКТ.

Развитие информационных технологий дало возможность вывести процесс взаимодействия образовательного учреждения и семьи на совершенно новый уровень. Согласно проведенному нами опросу среди родителей, 93 % из них имеют дома Интернет. Таким образом, существует техническая база для использования ресурсов Интернет в общении с родителями.

При разработке модели взаимодействия с родителями с использованием Интернет мы исходили из следующих предположений:

1. Большая часть родителей не читает информацию, представленную на стендах в группе.
2. У многих родителей не всегда достаточно времени на личное общение с логопедом, посещение открытых занятий и консультаций.
3. Существует определенный контингент родителей, способных и готовых общаться педагогами учреждения по Интернету.
4. В ряде случаев возможность получения рекомендаций и заданий по Интернету будет способствовать более регулярным занятиям родителей с детьми и, как следствие этого, повышению эффективности коррекционного процесса.

Система взаимодействия с семьей в нашем детском саду помимо традиционных форм включает такие сетевые ресурсы как электронная почта и сайт детского сада. Кроме еженедельных консультативных дней родители могут в любой момент обратиться с логопеду с вопросом по электронной почте. Это особенно важно для тревожных родителей, которые чувствуют таким образом постоянное «сопровождение» их специалистом.

Появление конструкторов сайтов, бесплатных хостингов и визуальных html-редакторов позволило значительно упростить процесс создания сай-

та, сделав его доступным обычному пользователю. Это привело к тому, что в настоящее время уже многие дошкольные учреждения имеют собственные сайты. Это очень удобно для родителей, т.к. не выходя из дома, они могут получить информацию о дошкольном учреждении. Однако наличие сайта еще не гарантирует, что он будет востребован среди родителей. Для привлечения родителей на сайт необходимо тщательно продумывать содержание сайта и проводить целенаправленную работу.

Сайт нашего детского сада, кроме справочно-информационной функции, выполняет функцию дистанционного консультирования и обучения родителей. Если ребенок по каким-либо причинам пропускает занятия в детском саду, родитель может получить на сайте рекомендации и упражнения для занятий с ребенком дома. Эта информация обновляется еженедельно. Таким образом, занятия носят более систематичный характер и не прерываются в случае, если родитель забыл получить задание в детском саду или ребенок отсутствовал на занятиях. Если у родителей возникают какие-либо вопросы в ходе занятий с ребенком, он задает их по электронной почте или на страничке сайта.

Еще одним направлением работы сайта является совместная проектная деятельность родителей и детей. На сайте регулярно проводятся интерактивные конкурсы детско-родительских поделок, альбомов и рисунков. Целью этих конкурсов является привлечение родителей к совместным занятиям с детьми.

На страничках сайта размещаются рисунки и фотографии детей на занятиях, в бассейне, на прогулке, во время игр. Просматривая рисунки, родитель может сравнить достижения своего ребенка с другими детьми, а также с его более ранними рисунками. Таким образом родителю видны как успехи ребенка, так и его проблемы. Фотоальбомы группы дают родителям представление о том, чем занимается их ребенок в течение дня, способствуя этим лучшему пониманию и доверию к дошкольному учреждению.

Сайт нашего детского сада ежедневно посещает до 70 человек. Этот показатель вырос за полгода в 5 раз и продолжает увеличиваться. Это говорит его о востребованности.

Для того чтобы сайт дошкольного учреждения успешно функционировал, на наш взгляд необходим интересное содержание, продуманная структура и возможность обратной связи, т.е. родитель не только получает информацию, но и имеет возможность участвовать в обсуждении каких-либо проектов. Не лишним будет упомянуть об общих принципах подачи информации на сайте:

- в оформлении страниц лучше придерживаться единого стиля, текст статей должен быть набран одинаковым шрифтом и выровнен по ширине страницы;
- для лучшего восприятия текста предпочтительнее использовать рубленный шрифт (Arial, Tahoma и т.п.) Применение ярких подложек под текст (задний фон) является сильным выразительным средством, но, читать текст по яркому, а тем более неоднородному, фону трудно, так как символы теряются в пестроте подложки;

– иллюстрации должны быть четкими и качественными;
– необходимо помнить о соблюдении авторских прав: при использовании чужих материалов обязательна ссылка на источник;
– статьи должны быть написаны литературным, доступным языком без сложных терминов, грамматических ошибок и опечаток. Следует также убедиться, что все ссылки открываются правильно;
– пустые страницы смотрятся некрасиво и создают впечатление «сырого», недоделанного проекта;
– меню не должно быть громоздким, иначе в нем легко «потеряться»; содержание разделов должно быть понятно из их названий. Не стоит создавать два раздела сходной тематики. Лучше объединить эти материалы в один раздел. Названия разделов должны быть интересными, привлекать внимание. Следует избегать длинных названий («Информация о порядке комплектования государственных дошкольных образовательных учреждений»), а также «сухих», формальных заголовков («Работа с родителями», «Методическая работа»);

Список литературы:

1. Глухов В.П., Вартанян Н.Я., Контрактова Т.И. Совместная работа педагогов и родителей по развитию коммуникативных навыков у детей, имеющих нарушения речевого и познавательного развития // Материалы Международной конференции «Организация и содержание образования детей с нарушениями развития» 25-27 июня 2008 г. – М.: МГОПУ, 2008. – Ч. 2. – С. 123-131.

2. Малиованова Е.Л. Инновационный подход к взаимодействию логопеда и родителей дошкольников с общим недоразвитием речи в условиях модернизации образования // Материалы Городской межвузовской научно-практической конференции «Равные возможности – новые перспективы» 30 ноября 2009 г.. – М.: МГПУ, 2009. – Ч. 2. – С. 390-396.

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЬЮТЕРНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УЧЕБНЫХ СРЕД

© Касаткин Д.Ю.[♣]
Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, Украина, г. Киев

Рассматриваются актуальные вопросы использования компьютерно-ориентированной среды обучения научно-педагогическим персоналом в процессе подготовки студентов высших учебных заведениях. На ос-

[♣] Старший преподаватель кафедры Социальной педагогики и информационных технологий в образовании.

нове анализа организации учебного процесса рассматриваются общие принципы построения учебного курса в системе информационно-образовательной среды.

Модернизация и компьютеризация образования имеет огромное значение не только как некая дань новому витку технического прогресса. Совместными усилиями педагогов, работников образования, в частности руководителей управления образованием, ученых, программистов, производителей компьютерно-ориентированных средств обучения и преподавателей-практиков, этот процесс должен привести к созданию новой информационной образовательной среды, в которой определяющим становится интеграция образовательных и информационных подходов к формированию содержания образования, подбора методов и технологий обучения.

Накопленный в процессе информатизации образования опыт показывает, что использование компьютерно-ориентированных технологий обучения – это не просто изменение технического обеспечения труда преподавателя, это изменение всего состава его педагогических мировоззрений и подходов, готовности передавать свои знания и опыт новыми средствами – не только с помощью голосовых связок, мела и тряпки. Это готовность осуществлять свою профессиональную деятельность в новых условиях – новой информационной образовательной среде, когда преподаватель перестает быть единственным источником информации для студента, единственным проводником дидактических принципов обучения. Это формирование педагогической культуры нового типа, «культуры, требующей обновления содержания образования, подходов и методов, организационных форм обучения» [1, с. 24].

Широкое внедрение компьютерно-ориентированных сред в учебный процесс сдерживается двумя факторами: недостаточным количеством научно-обоснованных программных средств учебного назначения; отсутствием предметно ориентированных методик применения средств ИКТ в учебной деятельности.

Следовательно, наблюдается определенное несоответствие между необходимостью использования преимуществ компьютерно-ориентированных сред обучения в подготовке высококвалифицированных специалистов и отсутствием педагогически и методически обоснованного программного обеспечения, методик использования указанных средств в учебной деятельности.

Проблемы разработки и использования компьютерно-ориентированных средств обучения исследуются в работах В. Быкова, А. Гуржия, М. Жалдака, Ю. Жука и др.; психолого-педагогические и методические аспекты этой проблематики отражены в работах Е. Машбица. Главной компетенцией преподавателя становится его обновленная роль в условиях компьютерно-ориентированной учебной среды – роль проводника знаний, своего рода «навигатора», который помогает учиться, ориентироваться в бездонном океане информации. Задача современного преподавателя – учить оп-

тимальному выбору индивидуального образовательного маршрута и способов его прохождения, то есть «навигация в образовании». Однако можно констатировать, и это подтверждается многочисленными исследованиями и наблюдениями, что не все преподаватели оказываются подготовленными к выполнению своей обновленной роли [2, с. 77].

В процессе подготовки преподавателя к использованию компьютерно ориентированных сред обучения можно выделить два этапа: 1) формирование информационной компетенции преподавателя в общем плане; 2) его способность внедрять в свою профессиональную отрасль новейшие средства, т.е. быть не только пользователем готовых программных продуктов, но в большей степени выступать создателем, разработчиком собственных учебно-методических средств.

На первом этапе профессиональная подготовка преподавателя по использованию компьютерно-образовательных сред проводится обычно на курсах повышения квалификации. На этом, как правило, процесс профессиональной подготовки преподавателей заканчивается, и второй этап наступает как их внутренняя проблема, решать которую приходится своими силами, в лучшем случае на уровне самообразования.

Руководство проектной деятельностью студентов с применением информационных технологий – отдельный вид работы, не всегда совпадает с требованиями методической поддержки занятия. Основной задачей, как известно, является повышение мотивации студентов, их интереса к предмету, который изучается, развитие продуктивного мышления и практического применения полученных знаний и навыков – другими словами, это та сторона метода, которая в основном «работает» на студентов. Примером практического применения результатов проектной деятельности студентов может как раз быть использование программных продуктов в учебном процессе. С такой точки зрения, проект как демонстрационный материал занятия, используемый преподавателем или подаваемый проектной группой студентов – это положительный аспект проектной деятельности, который может «работать» и на преподавателя.

Однако подобный вид работы не всегда продуктивен и удобен для преподавателя: не все темы и подходы, необходимые преподавателю для занятия, могут быть посильны студентам, особенно если тема новая или достаточно тяжелая; жесткие временные рамки могут также снижать эффективность создаваемого программного продукта.

На наш взгляд, привлечению студентов к проектной деятельности по созданию проекта в компьютерно-ориентированных средах обучения должна способствовать разработка учебного курса комплексной профессиональной подготовки преподавателя.

Предлагаемый курс реализуется в два этапа: 1) постановка и решение задачи освоения студентом информационных технологий на уровне ак-

тивного пользователя (работа с различными программными средами – Word, Excel, PowerPoint, FrontPage, Adobe Photoshop, а также работа со звуком, видеоклипами и т.п.) независимо от предмета обучения; 2) постановка и решение задачи подготовки будущего преподавателя как эксперта и пользователя готовых программных продуктов; подготовка преподавателя как творца собственных программных продуктов, отвечающих конкретным целям и поставленным задачам.

Создание курса требует от преподавателя быть как экспертом и пользователем готовых программных продуктов, так и разработчиком собственных программных продуктов с мультимедийной поддержкой.

Учебные курсы в компьютерно-ориентированных средах должны иметь ряд необходимых компонентов: 1) рабочая программа и календарный план курса. Соотношение теоретической и практической частей курса; 2) информационно-справочные материалы (репозитории, энциклопедии, справочники и т.д.); 3) электронные книги; 4) учебные фильмы в сжатом формате; 5) библиотеки электронных наглядных пособий и баз данных; 6) методические материалы на электронных носителях (разработок занятий, методических рекомендаций, модульных тестов и других материалов); 7) интернет-ресурсы; 8) учебно-методические программные средства для сопровождения занятий иностранного языка (демонстрационных материалов, презентаций, разработок занятий и т.п.); 9) комбинированные информационные средства обучения (учебных программ, электронных учебников, сборников упражнений и развивающих игр и т.д.); 10) средства контроля освоения студентом изученного материала (электронные тесты или экзамены).

В процессе работы над структурой и содержанием курса автор должен исходить из ряда ключевых положений, позволяющих студенту успешно освоить и в дальнейшем творчески применять полученные знания и навыки в своей будущей профессиональной деятельности. Особенностью взаимодействия преподавателя и студента является то, что они общаются в процессе обучения как коллеги – действующие и будущие. Поэтому от уровня использования преподавателем компьютерно-ориентированных сред обучения во многом зависит и уровень подготовки студента как будущего специалиста сферы информационного и постинформационного общества.

При моделировании учебного процесса, часть которого будет осуществляться с учетом использования информационных технологий, преподаватель должен учитывать такие критерии и пути интеграции между ними:

1. общие учебные возможности информационных технологий и реализация на их основе дидактических принципов;
2. соотношение ключевых образовательных компетенций с возможностями интеграции информационных технологий в учебный процесс, как способа представления и обработки учебного материала с применением компьютера на занятии.

В процессе разработки курса должны учитываться:

- компьютерно-ориентированные методы обучения (могут использоваться как своеобразный репетитор, который организует преимущественно самостоятельную выработку навыков через многократные повторения, самоконтроль и получение справочной информации учебного характера);
- развитые функции компьютерно-ориентированной среды обучения (позволяет создавать эффект «погружения» студентов в учебную среду и взаимодействия между собой и преподавателем в интерактивном режиме);
- демонстрационные функции компьютерно-ориентированной среды обучения (поднимают принцип наглядности на новый уровень, позволяя студентам, наблюдать явления как в статике, так и в динамике, использовать большое количество иллюстраций и движущихся образов, а также выводить на экран большой объем информации);
- контролирующие функции компьютерно-ориентированной среды обучения (позволяют в быстрой, доступной и надежной форме определять уровень знаний и степень сформированности умений и навыков студентов);
- диагностические функции компьютерно-ориентированной среды обучения (позволяют быстро и эффективно проводить диагностику и мониторинг различных составляющих образовательного процесса – учебный план, программа предмета, содержания учебного материала, мониторинг деятельности студента в плане оптимизации распределения учебного времени и т.д.);
- справочно-информационные функции компьютерно-ориентированной среды обучения (значительно облегчают доступ к источникам информации различного характера за счет рационально организованных систем поиска и вывода информации (энциклопедии, справочники, интернет и т.п.));
- комбинированные функции компьютерно-ориентированной среды обучения (наиболее полно реализованы в электронных учебных пособиях различного назначения, уровня и подхода, в том числе и созданных преподавателем самостоятельно) [3].

К условиям, которые определяют эффективность применения компьютерно-ориентированных сред обучения можно отнести:

- базовую компьютерную грамотность преподавателей;
- достаточное количество программных средств учебного назначения;
- наличие предметно-ориентированных методик.

Достижение этих условий может обеспечить значительное повышение качества образовательного процесса в процессе подготовки специалистов в любой области знаний.

Список литературы:

1. Баханов К. Що таке технологія навчання? / К. Баханов // Шлях освіти. – 1999. – № 3. – С. 24.

2. Богданова І.М. Інформаційно-модульна технологія як умова забезпечення саморозвитку особистості майбутнього вчителя / І.М. Богданова // Наука і освіта. – 2002. – № 1. – С. 76-79.

3. Гуревич Р., Коломієць А. Можливості новітніх інформаційних технологій у підготовці педагогічних кадрів / Р. Гуревич, А. Коломієць // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 2. – С. 52-53.

4. Жук Ю.О. Теоретико-методологічні проблеми формування інформаційного освітнього простору України [Електронний ресурс] / Ю.О. Жук // Інформаційні технології і засоби навчання. Електронне наукове фахове видання. – 2007. – Вип. 3. – Режим доступу: www.ime.edu-ua.net/em3/emg.html.

5. Науменко О.М., Науменко Г.Г. Передумови впровадження комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання в навчальний процес педагогічного коледжу [Електронний ресурс] / О.М. Науменко, Г.Г. Науменко // Інформаційні технології і засоби навчання. Електронне наукове фахове видання. – 2008. – Вип. 6. – Режим доступу: www.ime.edu-ua.net/em4/emg.html.

6. Науменко Г.Г., Науменко О.М. Підготовка вчителя в умовах застосування ІКТ / Г.Г. Науменко, О.М. Науменко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2008. – № 8. – С. 6-10.

7. Сисоєва С. Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження / С. Сисоєва // Неперервна проф. освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 4 (8). – С. 69-79.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

© Коломиец Д.Л.[♣]

Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола

Решение проблем использования ИКТ-технологий в обучении русскому языку как родному связано с особенностями развития современной школы и определяется нарастающим объёмом информации, интенсификацией изучения материала, модернизацией и усложнением учебных программ.

В настоящее время гуманитаризация является одним из ведущих направлений в развитии образовательной системы. Стандарты второго поко-

♣ Доцент кафедры Методики начального образования, кандидат педагогических наук.

ления выдвигают задачу развития функционально грамотной личности, т.е. личности, способной к дальнейшему образованию, способной пользоваться имеющимися знаниями в приобретении новых умений и навыков. При этом особую значимость приобретают коммуникативные навыки, в числе которых умение грамотно писать становится залогом успешной карьеры. Обладающий языковым чутьём более восприимчив и ко всей культуре; в этом проявляется уважение к своему народу, его традициям и культуре.

Русскому языку, как учебному предмету, в начальной школе отводится одно из центральных мест, поскольку овладение им открывает ученику способность к усвоению других дисциплин. Для многих учащихся русский язык, в частности его составляющая часть – изучение орфографии, является одним из самых сложных предметов.

Анализ научной литературы, связанный с вопросами использования ИКТ в учебном процессе, позволяет выделить два основных направления:

- компьютер включается в учебный процесс в качестве «поддерживающего» средства в рамках традиционных методов системы обучения. В этом случае компьютер выступает как средство интенсификации учебного процесса;
- он представляет собой, собственно, технологизацию учебного процесса в самом широком смысле – разработку и внедрение компьютерно-информационных моделей обучения, объединяющих человека и машину [3].

Практика работы начальной школы подтверждает жизнеспособность каждого из этих направлений. Так, например, на русском языке можно применять комплексные компьютерные программы, при этом режим работы комплексных компьютерных программ может быть обучающим, тренировочным и контролирующим. На уроках русского языка компьютер широко используется как источник учебной информации, наглядное пособие, с качественно новым уровнем возможностей мультимедиа, тренажер, средство диагностики и контроля.

При наличии цифровых образовательных ресурсов компьютерные технологии можно использовать на всех этапах процесса обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле знаний, умений и навыков. В ходе изучения нового материала обычную доску заменяет электронный экран, учитель организует и направляет учебный процесс, а компьютер и проектор обеспечивают демонстрацию материала с помощью видеоряда, звука или текста. На этапе закрепления, используя компьютер, можно проследить уровень усвоения учебного материала. Внедрение информационных технологий в процесс обучения происходиит с учетом санитарно-гигиенических норм: в течение недели количество уроков с применением ИКТ не превышает 3-4 уроков; индивидуальная работа за компьютерами строго регламентируется и составляет не более 10-15 минут; в течение урока проводятся физкультурные минутки и зарядка для глаз [1].

Практика работы учителей, использующих ИКТ-технологии в обучении, показывает, что существуют некоторые преимущества в отличие от традиционных технологий. Использование их на уроках русского языка позволяет перейти от объяснительно-иллюстративного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок становится активным его объектом, дает возможность реализовать идеи развивающего обучения; способствует развитию логического мышления, культуры умственного труда, формированию навыков самостоятельной работы [4].

Однако переход от изучения компьютера к использованию его возможностей в образовательных целях в практике школ происходит медленно, и недостаточная востребованность обусловлены определенными причинами, связанными с тем, что учителя не осознают и не оценивают интереса современных школьников к работе с компьютером, образовательный и развивающийся потенциал информационных технологий; у учителей не сформирована готовность к работе с использованием информационных технологий обучения младших школьников; не преодолена психологическая зависимость учителя от устаревшей технологии обучения младших школьников [2].

Результатами применения электронных ресурсов в начальной школе, в органичном сочетании с проблемными, исследовательскими, игровыми методами обучения, являются возможность оперативного контроля знаний, внесение элемента занимательности, обеспечение индивидуальной работы, развитие навыка самоконтроля и самооценки младшими школьниками. Учитель начальных классов, используя компьютерные технологии в организации учебной деятельности, безусловно, учитывает здоровьесберегающий аспект.

Широкие возможности для словарно-семантической работы предоставляет использование интерактивной доски. На экран выводятся слова, ученику необходимо составить «гнездо» родственных слов, словосочетания как самостоятельно в тетрадях, так и стилусом на доске. Словарик как гиперссылка позволяет составлять словари различных видов, обращаться к ним как к подсказке. Информация, представленная на интеактивной доске, легко перемещается, изменяется, материал открывается поэтапно, восстанавливается по необходимости. Продуктивно проходит работа по составлению алгоритмов правил правописания и т.д.

В нашем исследовании критериями эффективности применения информационных технологий в процессе обучения русскому языку были выбраны: интенсивность обучения без потери глубины и полноты лингвистических знаний, умений и навыков; учет физической и психической нагрузки на учеников; сокращение объема учебного времени.

Исследование эффективности использования ИКТ-технологий на уроках русского языка проводилось в 2009 г. в начальных классах МОУ «Лицей № 11 им. Т.И. Александровой» г. Йошкар-Олы (50 человек). Второклассники данных классов обучались по образовательным программам русского

языка развивающей системы обучения Л.В. Занкова и «Школа 2100» соответственно.

Данное образовательное учреждение было выбрано для проведения исследования не случайно: муниципальное образовательное учреждение «Лицей № 11 им. Т.И. Александровой города Йошкар-Олы» является ресурсным центром для других образовательных учреждений Республики Марий Эл. Коллектив педагогов школы решает задачу обеспечение системного подхода к использованию информационных технологий, совершенствование навыков владения ими, обобщение и передача опыта будущим учителям и молодым специалистам.

Исследование, проведенное в начальной школе, является своеобразным мастер-классом организации развивающего обучения русскому языку с использованием ИКТ-технологий как активного метода обучения, с соблюдением здоровьесберегающего режима в процессе обучения, соблюдения санитарно-гигиенических норм. Мы выдвинули гипотезу об эффективности целенаправленного использования ИКТ-технологий учителем начальных классов на уроках русского языка, при этом использование данных технологий будет способствовать повышению интенсивности обучения без потери глубины и полноты лингвистических знаний, окажет действенную помощь в гармоничном эмоциональном развитии младших школьников.

По результатам диагностического исследования, направленного на выявление сформированности орфографических умений традиционным путем, мы установили, что необходимые понятия, связанные с изучением состава слова, учащиеся экспериментального (69 %) и контрольного (67 %) классов осваивают на одинаковом уровне. Наибольшие затруднения возникли у учащихся обоих классов при выполнении заданий, связанных с раскрытием сущности языковых понятий, с практическими умениями. Результаты проведенного контрольного диктанта в обоих классов подтвердили предположение о недостаточном уровне развития орфографических знаний и умений (находятся примерно на одинаковом уровне).

Формирующий этап исследования проводился с использованием ИКТ-технологий на разных этапах урока русского языка:

- при введении понятий: «корень слова», «однокоренные слова», «суффикс», «приставка»;
- в процессе анализа языкового материала;
- при выполнении тренировочных заданий учащимися на интерактивной доске;
- на этапе закрепления – в виде решения тестовых заданий в электронном варианте в компьютерном классе. Каждый учащийся выполнял тест за индивидуальным компьютером в течение 15 мин., что, безусловно, вызвало не только интерес к деятельности, но и сконцентрировало внимание обучающихся к выполнению заданий.

В ходе формирующего эксперимента нами проводился промежуточный контроль – проверочный тест по теме «Корень и суффикс слова». Его результаты свидетельствуют о повышении интенсивности обучения без потери глубины и полноты лингвистических знаний, умений и навыков (уровень усвоения 80 %).

При проведении уроков с использованием ИКТ-технологий учитываются: проведение физкультминутки; упражнения для снятия зрительного напряжения; учет физической и психической нагрузки на учащихся; смена видов деятельности на уроках.

Определяя эффективность использования ИКТ-технологий на уроках русского языка, мы получили на контрольном этапе исследования результаты, свидетельствующие о том, что в экспериментальном классе уровень знаний увеличился на 21,6 %, в контрольном классе повысился уровень знаний на 9,1 %.

Мы пришли к выводу, что такое целенаправленное использование ИКТ-технологий учителем начальных классов с учетом дозировки дает положительные результаты, повышает мотивацию учащихся к изучению русского языка. Использование коммуникационных технологий позволяет повысить роль наглядности, дает учащимся более полную и достоверную информацию об изучаемых процессах, включает их в активную работу.

Применение на уроке компьютера позволяет учителю за короткое время получать объективную картину уровня изученности по теме материала и своевременно скорректировать результаты. Таким образом, применение компьютера на уроках в начальной школе представляется целесообразным и перспективным.

Таким образом, результаты исследования подтвердили гипотезу об эффективности целенаправленного использования ИКТ-технологий учителем начальных классов на уроках русского языка. Использование технологий повышает интенсивность обучения без потери глубины и полноты лингвистических знаний, умений и навыков, а также, играя роль наглядности, дает учащимся более полную и достоверную информацию об изучаемых процессах, включает учащихся в активную работу.

Применение на уроке компьютера позволяет учителю за короткое время получать объективную картину уровня знаний языкового материала и своевременно, по необходимости, скорректировать его результаты. Таким образом, применение компьютера на уроках в начальной школе представляется социально значимым, актуальным, целесообразным и перспективным направлением.

Список литературы:

1. Безруких М.М. Здоровьесберегающая школа / М.М. Безруких. – М.: Изд-во «Московский психолого-социальный институт», 2004. – 240 с.

2. Кувакина Е.В. Функциональные особенности компьютерной поддержки начального обучения русскому языку / Е.В. Кувакина // Теория и методика обучения и воспитания. – 2008. – № 4 (57). – С. 26-30.

3. Печенева Т.А. Коммуникативная стратегия обучения русскому языку / Т.А. Печенева // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 26-31.

4. Самылкина Н.Н. Информатика и ИКТ в начальной школе / Н.Н. Самылкина // Педагогическая информатика. – 2006. – № 2. – С. 21-26.

АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ СИСТЕМА МОНИТОРИНГА УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ OLAP

© Копелиович Д.И.[♣]

Брянский государственный технический университет, г. Брянск

Рассмотрены основные данные для проведения мониторинга успеваемости. Проведен анализ информационных потоков. Представлена модель хранилища данных. Приведены примеры использования.

Самыми значительными информационными потоками в учебной деятельности вуза являются потоки информации о студентах, об учебных дисциплинах, о преподавателях, а также об итоговых результатах обучения. Именно в месте взаимодействия и пересечения этих потоков происходит рождение большого объема новой информации. Основой является информация об успеваемости студента. Процессы, которые порождает эту информацию, имеют названия «Сессия» и «Аттестация». Службой, где фиксируется эта информация, является деканат. Учет успеваемости в вузах, как правило, производится на уровне групп, поэтому используются документы по учету групповой успеваемости.

Промежуточная аттестация проводится в БГТУ для студентов первого и второго курсов два раза в семестр. Результаты текущего контроля по каждой дисциплине преподаватели доводят до сведения деканата и студентов. Сроки предоставления результатов текущего контроля (дважды в семестр на 8 и 13 неделях) устанавливает учебно-методическое управление [1].

Мониторинг успеваемости студентов занимает особое место в управленческой деятельности деканата. Во-первых, результаты успеваемости являются одним из параметров диагностики и оценки учебных возможностей студентов в определении качества образования.

Во-вторых, результаты успеваемости являются одним из показателей учебно-познавательной деятельности студента.

[♣] Доцент кафедры «Информатика и программное обеспечение», кандидат технических наук, доцент.

В-третьих, успеваемость учащихся один из показателей отчетной документации. Сбор, обработка и анализ информации по итогам аттестации (сессии) – кропотливая трудоемкая работа деканата, которая занимает много времени при ручной обработке.

В настоящее время на кафедре «Информатика и Программное Обеспечение» Брянского государственного технического университета ведется работа по созданию автоматизированной системы мониторинга успеваемости студентов с применением OLAP.

Программный продукт позволяет упростить процесс систематической обработки информации об итогах промежуточных результатов обучения для определения тенденций их изменения.

Системы аналитической обработки данных в режиме реального времени – OLAP (On-Line Analysis Processing) системы, позволяют выполнять быстрый и эффективный анализ над большими объемами данных. Данные хранятся в многомерном виде, что наиболее близко отражает естественное состояние реальных данных. Кроме того, OLAP предоставляет пользователям возможность быстрее и проще получать сводные данные. С его помощью они могут при необходимости углубляться в содержимое этих данных для получения более детализированной информации, или наоборот обобщать данные, проводить срезы многомерной базы данных по различным измерениям. OLAP-структура, созданная из рабочих данных, называется «хранилище данных» [3].

Для проведения анализа функций, выполняемых сотрудниками деканата, была построена функциональную модель.

На рис. 1 представлена контекстная диаграмма функциональной модели процесса мониторинга успеваемости студентов университета, на которой определены все данные и объекты, используемые для её функционирования. Входящая информация, подвергаемая обработке, представлена в виде следующих нормативных документов:

- Аттестационные ведомости.
- Экзаменационные ведомости.
- Направления на переэкзаменовку.
- Результат обработки информации предоставляется в виде отчетов и сводных таблиц, в которых отображена информация об итогах обучения студентов.

Основные требования к ПО:

- Возможность хранения исторических данных.
- Возможность интерактивного составления сводных таблиц, в удобном для пользователей виде.
- Возможность составления диаграмм и отчетов на основании исходных данных сводных таблиц.
- Предоставление возможности фильтрации визуализированных данных сводных таблиц по критериям.

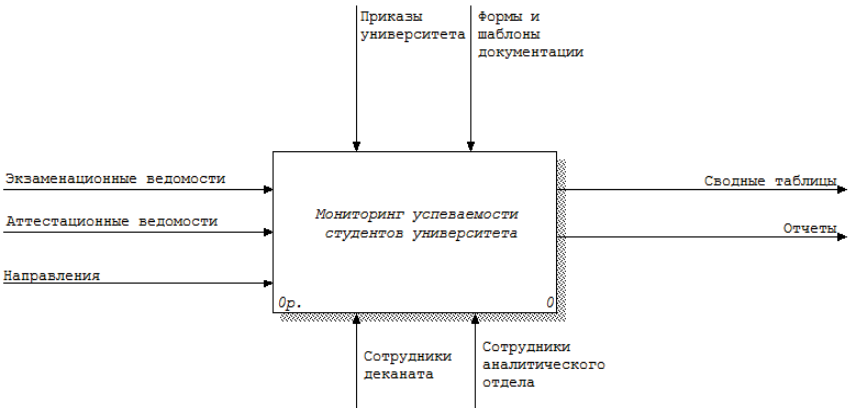

Рис. 1. Контекстная диаграмма функциональной модели

Для реализации подсистемы хранения данных используется хранилище данных – MS Analysis Services. В качестве оперативной БД была использована база Dekanat отдела АСУ университета. Данные, копируемые из исходной базы данных в хранилище, подвергаются обработке: они очищаются и обогащаются за счет добавления новых атрибутов.

В подсистеме анализа и визуализации данных применяется технология оперативной аналитической обработки данных OLAP, использующая концепцию многомерного представления данных.

Система работает по технологии клиент-сервер. Серверная часть представляет собой подсистему хранения информации. Клиентская часть позволяет производить анализ информации на основе методики: OLAP-анализа.

При изучении рассматриваемой предметной области собранная информация была проанализирована, систематизирована и формализована в абстрактной форме. В результате выполнения данного этапа было выделено множество сущностей данной области, их атрибутов и связей между ними. Для реализации вышеприведенных требований к функциональному назначению системы, было решено выделить следующие основные сущности:

- таблица фактов;
- предмет;
- преподаватель;
- оценка;
- дата;
- студенты.

Хранилище данных включает в себя условно постоянную информацию – данные о студентах, преподавателях и т.п. Информация об оценках загружается в хранилище с определенной периодичностью. Логическая модель хранилища данных представлена на рис. 2.

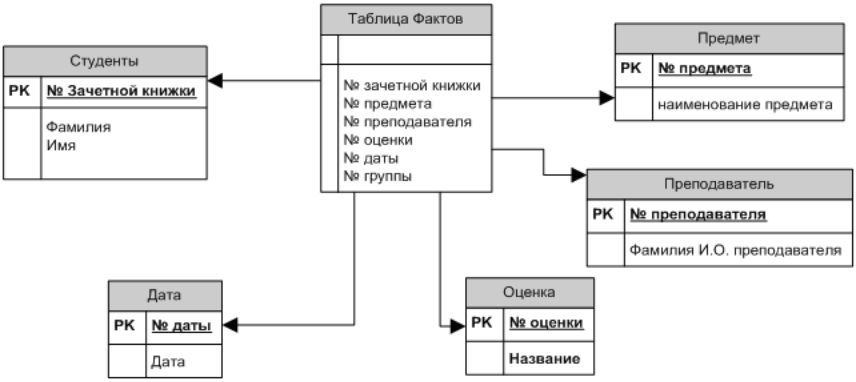

Рис. 2. Логическая модель хранилища данных

Разработанное хранилище данных является размерностным.

Размерностные хранилища используют схему «звезда» или «снежинка». При этом в центре звезды находятся данные (таблица фактов) а размерности образуют лучи звезды. Различные таблицы фактов совместно используют таблицы размерностей, что значительно облегчает операции объединения данных из нескольких предметных таблиц фактов. Основным достоинством размерностных хранилищ является простота и понятность для разработчиков и пользователей, также, благодаря более эффективному хранению данных и формализованным размерностям, облегчается и ускоряется доступ к данным, особенно при сложных анализах. Основным недостатком является более сложные процедуры подготовки и загрузки данных, а также управление и изменение размерностей данных [2].

В процессе работы с программой пользователь имеет возможность получать различные формы отчетов, графиков и диаграмм. Имеется возможность выгрузки информации в электронную таблицу, для дальнейшей работы.

На рис. 3 приведен пример определения количества различных оценок у студентов по результатам сессии. Кроме того, очень полезными являются отчеты, предоставляющие информацию о студентах, имеющих три и более отрицательные оценки за аттестацию, о предметах по которым более половины группы имеют отрицательные оценки и т.д.

Для создания сводной таблицы пользователь может самостоятельно задать состав строк, столбцов и отображаемых данных, просто перетащив нужные поля в сводную таблицу с помощью мыши. Пользователь может добавить или удалить измерения и ресурсы, поменять их взаимное расположение.

Таким образом, внедрение автоматизированной системы позволяет существенно снизить время на сбор и обработку данных об успеваемости, подготовку необходимых отчетов и сводит к минимуму вероятность появления ошибок.

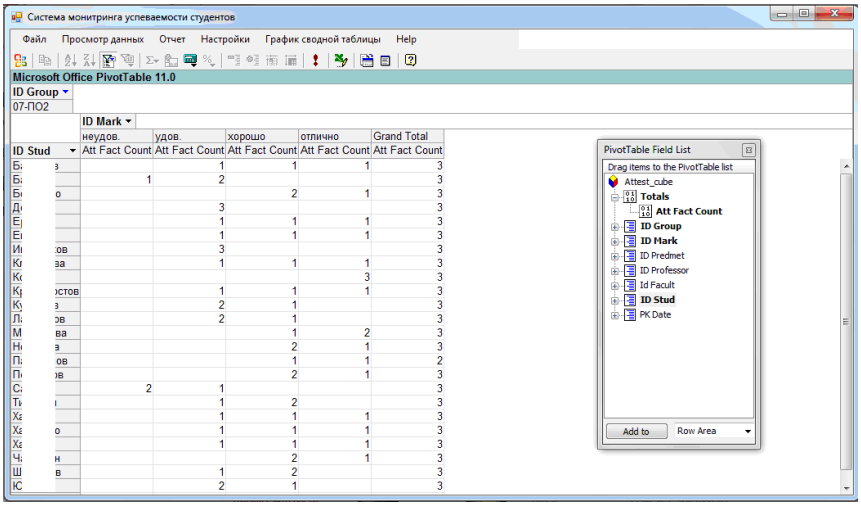

Рис. 3. Определение количества различных оценок по результатам сессии

Список литературы:

1. Нормативное обеспечение деятельности университета: сб. нормативных документов: в 2 ч. Ч. 2 / Сост. А.В. Лагерев, О.А. Горленко. – Брянск: БГТУ, 2007. – 203 с.

2. Спирли Э. Корпоративные хранилища данных. Планирование, разработка, реализация / Э. Спирли. – СПб.: Вильямс, 2008. – 400 с.

3. Федоров А. Введение в OLAP-технологии Microsoft / А. Федоров, Н. Елманова. – М.: Диалог-МИФИ, 2002. – 268 с.

НАЧАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

© Кошелева С.Б.[♣]

Волжский государственный инженерно-педагогический университет, г. Нижний Новгород

В данной работе представлен анализ начальной подготовки обучающихся в области информационной безопасности. Это позволяет спроектировать информационную безопасность в системе «Школа-ВУЗ».

Система подготовки в области информационной безопасности и защиты информации должна быть детерминирована по всем уровням образова-

♣ Аспирант кафедры Педагогики профессионального образования.

тельной деятельности, как общего (пропедевтика, базовый и профильные курсы информатики), так и профессионального образования: среднего, высшего, послевузовского, дополнительного. При этом роль общего образования является основополагающей, поскольку в процессе информационной подготовки на этапе общего образования закладываются основы компьютерной грамотности и компьютерной компетентности как фундамент информационной культуры личности [1].

Поскольку корни нынешнего состояния проблемы заложены в процессе информатизации, научным базисом которого является информатика, то точку отсчета в изучении информационной безопасности нужно искать в сфере обучения информатике и информационным технологиям. Современная информатика представляет собой быстро развивающуюся область научных знаний, некоторые разделы которой уже устоялись и являются общепризнанными, а некоторые находятся в стадии бурного развития. Обучение информатике включено в программу средней школы и в обязательном порядке продолжается в высшей школе. Подготовке студентов в области информатики уделяется очень большое внимание, поскольку современные информационные и коммуникационные технологии являются основным инструментарием подавляющего большинства специалистов как в профессиональной деятельности, так и при решении образовательных задач «обучения через всю жизнь», одно из средств, увеличивающее креативный и адаптационный потенциал личности в социальных и трудовых отношениях. Знания и умения работы с информацией и информационными и коммуникационными технологиями, полученные в процессе изучения информатики, носят общеучебный, междисциплинарный характер.

Основополагающими в изучении информатики и дисциплин информационного цикла, являются этапы основного общего образования по информатике и профильного школьного обучения. К дисциплинам информационного цикла можно отнести [3] в широком плане, те из дисциплин, которые в той или иной степени учат работать с информацией, в частности с формализованной информацией, обработка которой допускает частичную или полную автоматизацию. При узком взгляде к дисциплинам информационного цикла можно отнести собственно информатику как науку «имеющую отношение к сбору, передаче, хранению, обработке и отражению информации» [10], и область знания, объединяемую термином «computer science» – основы вычислительной техники, теорию алгоритмов, программирование, информационные и коммуникационные технологии, автоматизированные системы обработки информации, автоматизированные системы управления [3, 8]. Ракитиной Е.А. [3] приведено 11 определений информатики различных авторов, ориентированных на школьную программу. Еще большую сложность представляет собой трансформация представлений об информатике на этапе перехода «школа-вуз», поскольку наряду с изменением точки

зрения на основной объект изучения и понимание назначения и роли самой информатики в общей сфере профессиональной, научной и учебной деятельности. Понятие информатики может быть уточнено в связи с акцентами на научность, прогностичность и прагматизм, т.е. информатика – это наука о закономерностях информационных процессов в системах различной природы, о методах, средствах и технологиях автоматизации информационных процессов и информационной деятельности, о закономерностях создания и функционирования информационных систем для различных видов профессиональной деятельности.

В соответствии с требованиями стандарта основного общего образования по информатике и информационным технологиям [4], закладывающего основы информационной подготовки для всех остальных этапов образования, изучение информатики и информационных технологий в основной школе должно быть направлено на освоение знаний, составляющих основу научных представлений об информации, информационных процессах, системах, технологиях и моделях; овладение умениями работать с различными видами информации с помощью компьютера и других средств информационных и коммуникационных технологий, организовывать собственную информационную деятельность и планировать ее результаты; развитие познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей средствами информационных и коммуникационных технологий; воспитание ответственного отношения к информации с учетом правовых и этических аспектов ее распространения; избирательного отношения к полученной информации; выработку навыков применения средств информационных и коммуникационных технологий в повседневной жизни, при выполнении индивидуальных и коллективных проектов, в учебной деятельности, дальнейшем освоении профессий, востребованных на рынке труда.

Как справедливо отмечает А.Г. Степанов [7], вопросы информационной безопасности относятся и к теоретической, и прикладной информатике. В первом случае речь идет о теоретических основах информационной безопасности, базирующихся на понятиях информационная опасность, информационная безопасность (государства, общества и граждан), информационная угроза, информационная война, информационный криминал, информационный терроризм. Систематическое обобщение этих понятий приводит к разработке концепции информационного пространства современного человека, включающего в себя информационные ресурсы, организационные структуры, обеспечивающие функционирование и развитие информационного пространства, средства информационного взаимодействия субъектов и их доступ к информационным ресурсам на основе соответствующих информационных технологий [9]. Кроме того, рассматриваются практические вопросы обеспечения информационной безопасности, представляющие собой целый комплекс возможных действий. К их числу относятся организа-

ционные мероприятия, технические средства, программное обеспечение, средства психологической защиты.

До 1999 г. вопросы, относящиеся к теоретическим основам информационной безопасности, в школьном курсе информатики вообще не изучались. Вопросы практического обеспечения информационной безопасности регламентировались дидактическими единицами «Правовая охрана программ и данных. Компьютерные вирусы. Антивирусные программы. Техника безопасности в компьютерном классе». Начиная с 2004 г. введены в действие стандарты основного (общего) и среднего (полного) общего образования по информатике и информационным технологиям [4-6].

В соответствии с этими стандартами в 8-9-х классах в отношении информатики и информационных технологий отмечается, что «изучение информатики и информационных технологий в основной школе должно быть направлено на воспитание ответственного отношения к информации с учетом правовых и этических аспектов ее распространения; избирательного отношения к полученной информации». А в обязательный минимум содержания образовательных программ включены дидактические единицы, рассматривающие информационные процессы в обществе (личная информация, информационная безопасность, информационная этика и право, защита информации от компьютерных вирусов).

Дальнейшее обучение школьников в 10-11-х классах в соответствии или с профильным уровнем подготовки, или с базовым. Среди декларированных целей профильного уровня подготовки присутствует «… формирование установки на позитивную социальную деятельность в информационном обществе, на недопустимость действий, нарушающих правовые, этические нормы работы с информацией» [6]. Достижение этих целей обеспечивается включением в программу обучения дидактических единиц «Информационная этика и право, информационная безопасность. Правовые нормы, относящиеся к информации, правонарушения в информационной сфере, меры их предотвращения. Технологии и средства защиты информации в глобальной и локальной компьютерной сетях от разрушения, несанкционированного доступа. Правила подписки на антивирусные программы и их настройка на автоматическую проверку». Как результат обучения выпускник профильного класса средней школы должен знать (понимать) «нормы информационной этики и права, информационной безопасности, принципы обеспечения информационной безопасности» и использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для «соблюдения требований информационной безопасности, информационной этики и права» [2].

В требованиях к уровню подготовки выпускников школы учтены их умения по применению мер антивирусной безопасности, применению приобретенных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни для использования информационных ресурсов общества с соблюдением соответствующих правовых и этических норм.

Требования базового уровня подготовки относятся к основной массе школ и, как следствие, к основной массе выпускников. В соответствии с текстом стандарта базового уровня школьники изучают дидактические единицы «Этические и правовые нормы информационной деятельности человека. … организация личного информационного пространства, защиты информации». Как результат обучения выпускники должны уметь «оценивать достоверность информации, сопоставляя различные источники» [5].

Анализ требований по уровню подготовки выпускников средней школы, выполненный А.Г. Степановым [7], показывает, что в целом, кроме вопросов антивирусной защиты компьютеров и вопросов этических и правовых норм в отношении информации, средняя школа не дает достаточной начальной подготовки по вопросам информационной безопасности.

Поэтому подготовка в области информационной безопасности и защиты информации на этапе общего образования, нуждается в существенном совершенствовании и развитии, а профессиональные знания в этой области обязательно должны быть дополнены в ссузах и вузах.

Список литературы:

1. Поляков В.П. Система обучения основам информационной безопасности студентов экономических вузов / В.П.Поляков // Вестн. Финансовой академии. – 2006. – № 3 (39). – С. 125-136.

2. Примерная программа по информатике и информационным технологиям. Среднее (полное) общее образование. Профильный уровень // Информатика и образование. – 2004. – № 4. – С. 29-35.

3. Ракитина Е.А. Теоретические основы построения концепции непрерывного курса информатики / Е.А.Ракитина. – М., 2002. – 88 с.

4. Стандарт основного общего образования по информатике и ИКТ // Информатика и образование. – 2004. – № 4. – С. 7-10.

5. Стандарт среднего (полного) общего образования по информатике и ИКТ. Базовый курс // Информатика и образование. – 2004. – № 4. – С. 18-20.

6. Стандарт среднего (полного) общего образования по информатике и ИКТ. Профильный курс // Информатика и образование. – 2004. – № 4. – С. 26-29.

7. Степанов А.Г. Вопросы информационной безопасности в непрерывной системе обучения информатике / А.Г.Степанов // Безопасность информационных технологий. – 2005. – № 1. – С. 62-66.

8. Сухомлин В.А. ИТ-образование: концепция, образовательные стандарты, процесс стандартизации / В.А.Сухомлин. – М.: Горячая линия – Телеком, 2005. – 175 с.

9. Юсупов Р.М. Научно-методологические основы информатизации / Р.М. Юсупов, В.П. Заполотский. – СПб.: Наука, 2000. – 455 с.

10. Longley D., Shain M.Macmillan Dictionary of Information Technology. – 3 rd.ed. – London, 1989.

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© Ломоносова О.И.[♣]
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, г. Белгород

Современное образование ставит перед собой новые цели и задачи. Акцент переносится с «усвоения знаний» на формирование «компетентности», происходит переориентация образования на личностно-ориентированный подход. Личностно-ориентированное образование является тем форматом образования на сегодняшний день, который позволит рассматривать образование как ресурс и механизм общественного развития. Проектная технология наиболее полно реализует цели, поставленные личностно-ориентированным обучением. Проектная методика – педагогическая технология нового образования на данный момент идет в ногу с информационными технологиями и ориентирована на самостоятельную деятельность учащихся.

Новые социальные требованиях к системе образования в соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года гласят, что Школа – в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны. На современном этапе развития России образование, в его неразрывной, органичной связи с наукой, становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина. Потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства.

Меняются цели и задачи, стоящие перед современным образованием. Школы обеспечиваются современными компьютерами, электронными ре-

[♣] Магистрант Педагогического факультета.

сурсами, доступом к Интернету, внутренней локальной сетью. Акцент переносится с «усвоения знаний» на формирование «компетентности», происходит переориентация образования на личностно-ориентированный подход. Личностно-ориентированное образование является тем форматом образования на сегодняшний день, который позволит рассматривать образование как ресурс и механизм общественного развития. Проектная технология наиболее полно реализует цели, поставленные личностно-ориентированным обучением. В процессе проектной деятельности учащиеся развивают пытливость ума, гибкость мышления, память, глубокое видение проблемы, умение разрешать физические и технические противоречия, способность предвидения и другие качества, характерные для человека с развитым интеллектом. Проекты по технологии легко интегрируются с другими предметами и предусматривают реализацию определённых потребностей людей, разработку идей изготовления изделий или услуги по удовлетворению этих потребностей, проектирование и создание реального спроса на рынке товаров. Работа над проектом непосредственно связана с поиском и представлением необходимой информации по поставленной проблеме, поэтому без информационных технологий здесь не обойтись. Поиск и обработка информации с помощью компьютера имеет ряд преимуществ. С помощью Интернет-ресурсов учащиеся быстро и качественно находят необходимый материал, электронные пособия по технологии, содержащие не только текстовые файлы, но и видео- и фотоматериалы помогают сделать проектную работу более интересной. Навыки работы с цифровой техникой в наш век необходимо усовершенствовать и если учащиеся, фиксирующие свои исследования, включают их в свою работу, проект вызовет интерес у окружающих. Все материалы, собранные в результате проектной деятельности, оформляются учащимися с использованием компьютерных приложений Microsoft Power Point, Front Page, Publisher.

Проектная методика – педагогическая технология нового образования на данный момент идет в ногу с информационными технологиями и ориентирована на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, групповую, коллективную, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. По мере того, как учитель и ученики овладевают навыками проектной деятельности, меняется и позиция в учебном процессе, отходя от позиции традиционного учителя, учитель занимает новую позицию – позицию наставника, который совершенствует навыки использования информационных технологий и помогает ученикам, строить процесс проектирования. При выполнении групповых и коллективных проектов необходимо распределить обязанности между учащимися и определить ответственность каждого за выполнение проекта в целом. Общая оценка коллективного проекта осуществляется на основе оценок вклада каждого из исполнителей. Тематика проектных заданий достаточно разнообразна, охватывает широкий круг вопросов программы предмета «Технология». Проект предполагает решение какой-то проблемы. Решение про-

блемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть видны: это или решение какой-либо проблемы, или конкретный результат, готовый к использованию в реальной жизни, при этом проектная деятельность позволяет систематизировать знания учащихся полученные за определенный период обучения.

Учащиеся могут выбрать различные направления для проведения исследований. В ходе этих исследований учащиеся получают:

- сведения об изделии из других областей знаний;
- сведения о наличии материалов и инструментов, их свойствах и доступности; сведения о способах производства;
- сведения о потребностях конкретного человека;
- сведения о материальных затратах.

В ходе исследовательской деятельности реализуются следующие этапы.

Организационно-подготовительный этап

1. Анализ существующего состояния. Что уже есть? Что «хорошо» и что «плохо»?
2. Определение потребности в усовершенствование. Что нужно было бы сделать?
3. Банк идей и предложений. Как можно было бы сделать?
4. Определение цели. Чего добиваемся в наших условиях?
5. Выработка концепции проекта. Какие идеи будем использовать в конкретных условиях?
6. Разработка вариантов. Можно сделать так, а можно и так.
7. Выполнение проекта. Рисунки, схемы, чертежи, выбор материалов.
8. Экспертиза вариантов. Что и как получилось?
9. Выбор базового варианта. Что принимаем за основу?
10. Подробное выполнение базового варианта проекта. Рисунки, схемы, чертежи.

Технологический этап

1. Технология изготовления. Как сделать спроектированное?
2. Создание опытного образца модели. Будет ли работать?
3. Испытание опытного образца. Получилось ли задуманное?
4. Внесение уточнения в проект. Что показала практика?
5. Анализ эксплуатации изделия. Критерии истины-практики.
6. Внесение коррективов в конструкцию и технологию. Работа над ошибками.
7. Бизнес-план. Где, как и какими средствами (экономический расчет).
8. Модернизация. Что можно улучшить «с ходу».

9. Маркетинг. Реклама. Оценка спроса. Перспектива рынка.
10. Прогнозирование. Что нового у конкурентов.

Заключительный этап

1. Анализ существующего состояния. Новый виток совершенствования изделия.
2. Конкурс проектов. Выбор лучшего.

Результаты любой деятельности учеников в большой степени зависят от их информированности, способности эффективно использовать информацию. Для свободной ориентации в информационных потоках современный ученик должен уметь получать, обрабатывать и использовать информацию с помощью компьютеров, телекоммуникаций и других средств связи, а значит должен эффективно использовать информационные технологии.

Список литературы:

1. Intel «Обучение для будущего»: учеб. пособие. – М.: Издательско-торговый дом «Русская редакция», 2005. – 368 с. + CD.

2. www.edu.km.ru, www.schooledu.ru, http://dvgu.ru/umu/Mo_RF/concept/con1_02.htm.

3. Быкова О.В. Проектная деятельность на уроке с использованием информационных технологий. – СПб.: Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования центр повышения квалификации специалистов Санкт-Петербурга «Региональный центр качества образования и информационных технологий», 2007. – С. 101.

4. Литова З.А. Творческие проекты в курсе «Технология». – Курск, 1997.

5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат – М., 2000.

6. Полат Е.С. Типология телекоммуникационных проектов // Наука и школа – 1997. – № 4.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

© Новожилова А.А.[♣]

Волгоградский государственный университет, г. Волгоград

В статье рассматриваются основные электронные средства и интернет-ресурсы, которые предназначены для повышения скорости, эффек-

[♣] Старший преподаватель кафедры Теории и практики перевода, кандидат филологических наук.

тивности и качества выполняемых переводов и навыки работы с которыми студенты переводческих отделений должны приобрести во время учебы в вузе. Дается ряд практических советов по обучению пользованию данными средствами в рамках преподавания различных дисциплин.

Появление интернета и его общедоступность обусловили в последнее десятилетие интенсивное развитие и совершенствование систем информационного обеспечения коммуникативной деятельности. Стремительный рост потоков информации, расширение международных контактов, возникновение новых отраслей науки и техники ставят перед современными переводчиками новые задачи: возрастают объемы переводов, сокращаются сроки выполнения заказов и вместе с тем предъявляются более высокие требования к качеству выполняемой работы. В связи с этим деятельность переводчиков нового тысячелетия стала немыслимой без использования новых информационных технологий и электронных инструментариев, направленных на ускорение и облегчение процесса перевода, к которым относятся электронные многоязычные переводные и одноязычные толковые словари доступные в онлайновом или офлайновом режимах, автоматические машинные переводчики (наиболее известными являются программные продукты компании PROMT), системы класса Translation Memory (TRADOS, Déjà vu, Wordfast и др.), программы автоматического редактирования текстов, электронные библиотеки, электронные энциклопедии, терминологические базы данных и, наконец, сама глобальная сеть Интернет как хранилище невероятного объема информационных ресурсов. Умение применять все вышеперечисленные и другие электронные средства позволяет оптимизировать труд переводчиков (в особенности письменных) и повышает их конкурентоспособность на рынке переводческих услуг. Как отмечает В.Н. Шевчук «электроника – это вовсе не прихоть, не дань моде и не праздная игрушка в руках человека. Это веление времени и жизненная необходимость. Ведь сейчас практически невозможно представить профессионального переводчика, который в той или иной степени не задействует электронные средства, не владеет компьютером, принтером, сканером и не использует электронную почту и специальные, ориентированные на переводческие нужды программы» [1, с. 6]. Но в тоже время специалисты в области преподавания перевода отмечают, что, например, «грамотно пользоваться интернет-ресурсами в применении к языку умеет далеко не каждый, а уж если речь заходит о переводе – то и подавно» [2, с. 190]. В связи с этим представляется весьма важным на языковых факультетах уделять достаточное внимание ознакомлению и обучению студентов-переводчиков работе с электронными ресурсами, которые в будущем будут способствовать повышению эффективности их профессиональной деятельности. В нашей статье мы рассмотрим основные инструментарии, с которыми сталкиваются в трудовой деятельности практикующие переводчики и навыкам работы с кото-

рыми необходимо обучить студентов в рамках преподавания различных дисциплин.

Пожалуй, самыми востребованными электронными средствами, которыми современные переводчики пользуются в своей практической деятельности для выполнения письменных переводов и для подготовки к устным – последовательным или синхронным – переводам являются электронные словари. Предполагается, что за время обучения в вузе студенты-переводчики должны в совершенстве овладеть навыками работы с данными ресурсами: познакомиться с различными типами таких словарей, с принципами построения словарных статей в разных словарях, научиться критически оценивать имеющиеся в их распоряжении электронные лексикографические источники и делать правильный выбор из широкого спектра предлагаемых возможностей. В зависимости от режима доступа электронные словари подразделяются на две группы – онлайновые и офлайновые. Первые размещаются на веб-сайтах и для обращения к ним необходимо постоянное подключение к интернету. Наиболее известными из онлайновских словарей являются многоязычные словари Lingvo, Мультитран, Мультилекс, Babylon, Polyglossum и др. Офлайновские словари устанавливаются на жесткий диск и с ними можно работать без подключения к сети. Самыми популярными программными продуктами этой серии являются различные версии словарей, выпущенные компанией ABBY Lingvo. Во время занятий по практическому курсу письменного перевода следует познакомить студентов с обоими видами словарей. Необходимо обратить внимание будущих специалистов на все плюсы работы с электронными источниками, поскольку, как отмечают многие исследователи, преимуществами использования электронных словарей по сравнению с бумажными версиями являются легкий доступ, удобство работы, высокая скорость поиска и обработки информации и возможность быстрой вставки переводных эквивалентов в текст перевода [1, с. 19; 3, с. 60]. Для того чтобы студенты научились критически оценивать и делать оптимальный выбор из имеющихся в их распоряжении различных электронных словарей можно предлагать им на занятиях по письменному переводу выполнять перевод двух одинаковых по сложности текстов, объединенных общей тематикой (например, два отрывка из одного технического документа, из буклета какой-нибудь компании, научной статьи и т.п.). Один отрывок необходимо перевести с помощью одного словаря, второй с помощью другого. Во время выполнения такого задания студенты должны оценить эффективность использования этих словарей по следующим критериям: затраченное время, наличие необходимых терминов и тематически ориентированной лексики, наличие примеров для проверки лексической сочетаемости, наличие указаний на принадлежность лексики к определенной научной области, наличие транскрипции и функции прослушивания, удобство работы и т.п. Такие задания

целесообразно выполнять для сравнения как можно большего количества пар различных словарей, чтобы у студентов уже во время обучения в вузе расширился кругозор в данной сфере и сформировалось свое мнение об имеющихся электронных лексикографических источниках. Наряду со всеми преимуществами электронных версий словарей также следует упомянуть и об их недостатках, которые заключаются в том, что в результате очень быстрого пополнения лексики авторы и редакторы зачастую не успевают осуществить верификацию всех словарных единиц. В особенности это касается таких словарей, в которые зарегистрированные пользователи могут добавлять свои комментарии и варианты перевода. Поэтому при выборе эквивалентов перевода необходимо учить студентов не полагаться только на словари и собственную интуицию, а обращаться к поисковым системам для выбора подходящих синтаксических конструкций и проверки лексической сочетаемости. В качестве наиболее популярной поисковой системы студентам можно посоветовать систему Google. В зависимости от исходного языка и языка перевода можно воспользоваться разноязычными версиями данного поисковика google.ru, google.com, google.de, google.fr и др. Поисковые системы оказываются весьма полезными, когда переводчик сталкивается с лексическими единицами, переводные эквиваленты которых отсутствуют в словарях. Через поисковые системы можно найти определения, иллюстрирующие значения незнакомых слов и выражений, новые словари, энциклопедии и прочие, представляющие интерес для переводчиков, источники. При помощи поисковиков переводчики решают проблемы, связанные с переводом и расшифровкой аббревиатур, которые зачастую также отсутствуют в словарях, находят правильное написание имен собственных, которые, переданные на разные языки при помощи переводческого приема «транскрипция», могут иметь совершенно непохожий буквенный состав, например, англ. *Austin* – русс. *Остин*; нем. *Goethe* – русс. *Гёте* и т.п. Эффективным оказывается обращение к поисковым системам при переводе специальной терминологии новых или быстроразвивающихся областей знаний (информационные технологии, нанотехнологии, медицина и т.п.), например, в таких случаях, когда термин функционирует пока лишь в определенном научном дискурсе и не был внесен в словари, или употребляется в научных текстах на каком-нибудь одном языке и еще не был переведен (или заимствован) на другие языки. Преодолению переводческих трудностей, поиску и верификации переводных эквивалентов при помощи поисковых систем можно учить студентов на занятиях как по письменному, так и по устному переводу, на занятиях по профориентированному и другим видам перевода, а также в рамках курса «Новые информационные и коммуникационные технологии в переводе» и других дисциплин.

Важным электронным инструментом, созданным специально для облегчения труда переводчиков, являются программы накопления переводче-

ской памяти – Translation Memory (TM). Наиболее известными из них являются различные версии программы TRADOS. Они помогают переводчикам создать личную переводческую базу, позволяют обработать уже имеющиеся переводы и особенно полезны при переводе однотипных специальных текстов. Данные программы являются коммерческими и достаточно дорогостоящими и, к сожалению, имеются не во всех вузах. Отсутствие на переводческих факультетах таких программ является большим минусом при обучении будущих переводчиков и понижает конкурентоспособность выпускников, поскольку в настоящее время во многих переводческих бюро обязательным условием при приеме на работу является умение работать с такими программами. Учить студентов пользоваться программами накопления переводческой памяти можно на занятиях по письменному переводу и на семинарских занятиях по дисциплине «Новые информационные и телекоммуникационные технологии в переводе».

И еще одним электронным ресурсом, без которого не обходится ни один письменный переводчик, является текстовый редактор. Поэтому студенты-переводчики должны научиться работать с текстовыми редакторами и освоить ряд функций, облегчающих и ускоряющих процесс перевода. Наиболее известным текстовым редактором, имеющимся в распоряжении российских пользователей ПК, является Microsoft Word. Вероятно, многие считают, что все современные специалисты уже со школьной скамьи в совершенстве владеют данным текстовым редактором и знают обо всех его возможностях, но на практике оказывается, что далеко не все студенты умеют правильно и эффективно пользоваться данной программой. Мы не будем подробно останавливаться на описании всех функций текстового редактора MS Word, поскольку рамки данной статьи не позволят описать все многообразие возможностей данной программы. Отметим лишь, что выпускники лингвистических факультетов должны владеть необходимым минимумом для выполнения переводческих заказов, а именно знать основы форматирования, уметь работать с таблицами, определять объем текста с помощью функции «Статистика» и, что является самым важным для переводчиков, уметь пользоваться функциями проверки грамматики, орфографии, пунктуации и стиля разных языков. Полезным будет также научить студентов работать с функцией «Рецензирование», которая позволяет автоматически отслеживать различия между двумя текстами, поскольку переводы в особенности начинающих переводчиков (например, в бюро переводов) зачастую подвергаются редакторской правке, и переводчики могут благодаря данной функции ознакомиться со всеми исправлениями, сделанными редактором. Также целесообразно познакомить студентов с функцией «Тезаурус», предназначенной для поиска синонимов и облегчающей процесс перевода. Будущим переводчикам также полезно знать сочетание «горячих клавиш», уметь пользоваться функциями поиска слов, автозамены и прочими возможностями

текстового редактора для сокращения сроков выполнения переводов. Обучать студентов основам работы с текстовым редактором и углублять их знания можно и нужно в рамках таких вузовских курсов, как «Информатика», «Практический курс письменного перевода», «Новые информационные и телекоммуникационные технологии в переводе», «Информационные технологии в лингвистике» и других дисциплин.

В заключении еще раз отметим, что нами был представлен краткий обзор лишь самых основных электронных ресурсов, навыками работы с которыми современные студенты-переводчики должны овладеть еще во время обучения в вузе, чтобы в будущем стать конкурентоспособными специалистами на рынке переводческих услуг.

Список литературы:

1. Шевчук В.Н. Электронные ресурсы переводчика: Справочные материалы для начинающего переводчика. – М.: Либрайт, 2010. – 136 с.

2. Орел М.А. Программа курса «Новые информационно-коммуникационные технологии в переводе» //Проблемы перевода и переводоведения: Сб. научных трудов. Серия «Язык. Культура. Коммуникация». Вып. 13. – Н.Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2010. – С. 169-192.

3. Убин И.И. Современные средства автоматизации перевода: надежды, разочарования и реальность // Перевод в современном мире. – М.: ВЦП, 2001.

НЕЧЕТКАЯ ЛОГИКА КАК ОДНО ИЗ СТРАТЕГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ИНФОРМАТИКИ И ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

© Ризванова М.Т.[♣]

Институт информатизации образования РАО, г. Москва

Вопросы стратегических и тактических приоритетов в образовании не менее важны, чем в военной сфере. Эволюция информационных и коммуникационных технологий инициирует формирование прогрессивных тенденций развития производительных сил и изменение структуры общественных взаимоотношений, взаимосвязей, а также интеллектуализацию всех видов деятельности членов общества во всех его сферах, и прежде всего, в образовании. И в этом смысле образовательный предмет «Информатика и информационно-коммуникационные технологии» системы общего образования является стратегическим, приоритетным направлением развития педагогики в изменяющемся мире.

[♣] Соискатель.

В последнее время благодаря бурно развивающейся области нечетких вычислений математики, техники и компьютерных технологий, а так же благодаря большим интеллектуальным задачам, поставленных в педагогике быстро изменяющимся укладом жизнедеятельности Российского общества возник ряд оснований для элективного расширения раздела «Логика» курса «Информатика и информационные и коммуникационные технологии (ИКТ)» системы общего образования РФ, который, будучи необходимым руководством для ознакомления учащихся с основами функционирования современных компьютеров, является естественным продолжением традиционного курса «Логика».

1. Интеллектуальные информационные и коммуникационные технологии – одна из наиболее перспективных и быстро развивающихся научных и прикладных областей информатики, где все более неотъемлемым компонентом научного фундамента является нечеткая логика. Она оказывает существенное влияние на все научные и технологические направления, связанные с использованием компьютеров. Это привело к разрешению целого ряда проблем, таких как новые архитектуры компьютеров для нечетких вычислений, построению элементной базы нечетких компьютеров и контроллеров систем управления промышленными процессами, усовершенствованию инструментальных средств и инженерных методов расчета и разработки нечетких систем управления и т.д. Реализация возможностей интеллектуальных информационных и коммуникационных технологий в образовательных целях требует разработки специальных теоретических подходов к применению современных методов представления и извлечения знания и технологий продуцирования, обработки и передачи информации в условиях функционирования единого информационного пространства.

2. Современные достижения в области информатизации образования, создания и развития перспективных педагогических технологий позволяют прогнозировать разработку и применение программно-методических средств информационно-учебного взаимодействия, ориентированного на:

- обучение самостоятельному приобретению нового знания сферы интеллектуальных информационных и коммуникационных технологий в процессе осуществления экспериментально-исследовательской деятельности с объектами предметной среды, их моделями и имитациями изучаемых явлений или процессов;
- формирование умений формализовать знания о предметном мире, самостоятельно извлекать знания в изучаемой предметной области с помощью нечеткого моделирования, когда технологические процессы являются слишком сложными для анализа с помощью общепринятых количественных методов или когда доступные источники информации интерпретируются неточно или неопределенно;
- выполнение разнообразных видов самостоятельной деятельности с применением мягких (нечетких) вычислительных методологий,

обеспечивающих основы для понимания, конструирования и развития интеллектуальных систем по обработке, хранению и передаче учебной информации.

Вышеизложенное определяет актуальность разработки перспективных педагогических технологий, обеспечивающих интенсификацию процессов интеллектуального развития обучающегося и обучающего на основе современных средств информационного взаимодействия и коммуникации, с осознанным понимание важнейшего научного направления, обеспечивающего эффективную работу с всеобъемлющей неточностью и неопределенностью реального мира.

Сущность мягких вычислений нечеткой логики состоит в том, что в отличии от традиционных, жестких вычислений, они нацелены на мягкое исследование и управление неопределенностью. Это касается таких областей как компьютерное зрение, распознавание речи, распознавание рукописей, понимание образов, поиск в мультимедийных базах данных, планирование движений, рассуждения здравого смысла. Основным принципом мягких вычислений является терпимость к частичной истинности для достижения удобства манипулирования и лучшего согласия с реальностью окружающего мира. Исходной моделью для мягких вычислений нечеткой логики служит человеческое мышление.

3. В настоящее время повсеместное распространение интеллектуальных систем построенных с использованием нечеткой логики оказало глубокое влияние на сами способы зарождения, конструирования, производства, использования и взаимодействия интеллектуальных систем.

Если говорить о технических науках, то еще в 1993 году Бартоломео Коско доказал FAT-теорему, которая гласит, что любая математическая система может быть аппроксимирована системой, основанной на нечёткой логике. Т.е. с помощью правил нечетких продукций, а так же впоследствии формализации их составных частей с помощью методов нечеткой логики можно описать сколь угодно сложную математическую систему. И данная математическая модель будет максимально соответствовать реальности. Таким образом, нечёткая логика уже является неотъемлемой частью интеллектуализации информационных технологий самых различных областей жизнедеятельности общества. И эта тенденция будет только увеличиваться.

Какой из этого следует сделать вывод для применения основ нечеткой логики системы образования в целом и для информатики в частности? По крайней мере, одно решение очевидно: надо всемерно усилить реалистическое начало, в значительной мере воплощенное в понятиях нечеткой логики.

Как показывает анализ современного состояния содержания и методической системы обучения информатике и информационным и коммуникационным технологиям в учебных заведениях среднего уровня образования и, в частности, в общеобразовательных школах РФ, изучение основ нечеткой логики не предусматривается. Возникает проблема противоречия ме-

жду постоянно возрастающей значимостью внедрения информационных и коммуникационных технологий, основу которых составляет нечеткая логика в развитии современного общества и отсутствием данных вопросов в содержании обучения информатике в учебных заведениях среднего уровня образования. Развитие содержания и методической системы обучения информатике в системе непрерывного образования в условиях информатизации и массовой коммуникации современного общества предполагает разработку научно-методических основ развития методической системы обучения информатике в общеобразовательной школе, ВУЗе в условиях многопрофильной дифференциации образования. И здесь важно формирование содержания и программно-методического обеспечения процесса образования в области информационных и коммуникационных технологий, обоснованных нечеткой логикой. Данное направление исследований предполагает создание научно-методической базы предметного образования в области использования возможностей современных средств информатизации и коммуникации. Например, разработка для учащихся общеобразовательных школ элективного пропедевтического курса введения в основы нечеткой логики в дальнейшем может составить основу дистанционного курса «Основы нечеткой логики».

В связи с этим актуальна проблема отбора методологии и стратегии структурирования содержания вышеназванного элективного курса. Физиологические и психологические проблемы совместимости сознания школьников со сложным математическим аппаратом нечеткой логики сопряжено с рядом психолого-педагогических, философско-методических, социально-психологических исследований. Так с точки зрения медиков, физиологов, психологов и педагогов, недопустимы последствия психолого-педагогического взаимодействия, оказываемого на обучаемого информационно емким и эмоционально насыщенным информационным взаимодействием, связанным с использованием информации, не соответствующей возрастным особенностям обучающихся. Во избежание подобных негативных последствий в основу изложения элективного курса «Основы нечеткой логики» предлагаем положить методику постепенного погружения в изучаемый предмет: начиная от логики Аристотеля до расширения многозначной логики – логики нечеткой. Математический аппарат становиться более понятным, если его демонстрировать на задачах из реальной жизни, окружающего мира. На простых, примитивных задачах. Подобные задачи рассмотрены в авторском учебно-методическом пособии «Основы нечеткой логики». Необходимо чтобы элективный курс «Основы нечеткой логики», во первых, был способен интегрировать научно-практические результаты таких наук, как философия, психология, физика, биология, технические науки, и, во вторых, был способен инициировать в учебных курсах этих традиционных наук создание и развитие новых педагогических приемов обучения учащихся новым областям знаний.

Можно постулировать учебную деятельность школьников как основу современного обучения, но, не подкрепив ее привязкой к реальности, мы

рискуем только усилить виртуальную составляющую результатов обучения в отрыве от реальной жизни. В данном смысле мы склонны рассматривать элективный курс введения основ нечеткой логики не только в качестве курса для подготовки учащихся обучению в Высшей школе по профильным специальностям, но и стратегической исследовательской площадкой для дальнейшего внедрения основ нечеткой логики как фундаментального компонента современного образования, вне зависимости от того, что мы изучаем: физику, иностранный язык, или историю.

Необходимо, чтобы через понятия нечеткой логики информатика стала существенным когнитивным компонентом всех общеобразовательных предметов, несущей конструкцией современной информационной образовательной среды. Высокие темпы научно-технического прогресса инициируют процесс, который можно охарактеризовать «образовательной гонкой», основной целью которого является стратегически правильный выбор нужного направления в образовании и планомерное следование ему. Если учесть, что алгоритмическая составляющая вполне успешно заменяется на моделирование нечеткой логикой, то разумно предположить изучение школьниками основ нечеткой логики как основного инструмента познания и практической деятельности. Что делает ее одной из стратегических целей образования. Алгоритмическая и технологическая составляющая перемещается в разряд тактических целей.

Список литературы:

1. Роберт И.В. Перспективные направления исследований в области применения информационных и коммуникационных технологий в образовании // Среднее профессиональное образование. – М., 1998. – № 3. – С. 20-24.

2. Роберт И.В. Философско-методологические, социально-психологические, педагогические и технико-технологические предпосылки развития информатизации отечественного образования / И.В. Роберт; Рос. акад. образования, Институт информатизации образования. – М.: ИИО РАО, 2008. – С. 38-39.

3. Бешенков С.А. Школьный предмет стратегического назначения // Информатика и образование. – М., 2007. – № 4. – С. 29-30.

4. Ризванова М.Т. Основы нечеткой логики. Элективный курс по информатике. – М.: Издательство «Перо», 2011.

Секция 5

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ КУРСАНТОВ ВУЗА МВД

© Бурцева Е.В.[♣]
Владивостокский филиал Дальневосточного юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Владивосток

В статье говориться об опасности деперсонализации в процессе образования курсантов МВД, о возможностях помощи им в профессиональной идентификации и самокатегоризации посредством включения в профессиональные интернет-сообщества.

Человек – существо социальное. Главное для него – принадлежать некому сообществу, идентифицировать себя с некоторыми другими, определиться в своей принадлежности к некой группе. Профессиональная ориентация, адаптация – по сути это есть формы проявления стремления к идентификации. Уже говорилось о том, что у курсантов высших учебных заведений МВД в виду их достаточно долгого совместного пребывания вместе на казарменном или полуказарменном положении в процессе учебы возникает более обостренное чувство принадлежности к данной курсантской общности [1]. Строевые занятия, система нарядов, вынужденное нахождение в стенах учебного заведения большую часть времени – это неизбежности военизированного обучения. Все это во время бесед и опросов называют курсанты в качестве причин неготовности к занятиям (!), невозможности находить время для поиска дополнительных материалов к темам, нереальности заняться чем-то еще в плане профессионального самообразования, непостоянной доступности интернет – ресурсов и.т.п. Разумеется, это касается не всех курсантов. Всегда есть отдельные личности, которые, несмотря на обозначенные «помехи», используют все возможности для обучения и самообразования. Конечно, можно сказать – кто хочет, тот учится. Все зависит от человека. В некотором смысле это будет правильно. Но мы не можем отменить влияние среды. А среда может влиять по-разному. Приведем пример. На вопрос о выполнении домашнего задания группа дружно отрицательно качает головами. На перемене подходит курсант и тихонечко говорит преподавателю о том, что он выполнил домашнее задание, но просит не говорить об этом остальным курсантам. Группа – это психологическая реальность, хотим мы этого или нет. Каждая курсантская группа имеет свое лицо, свои правила, свое отношение к учебе и пр. Зачастую преподаватели употребляют слова «хорошая группа», «слабая группа», «неуправляемая группа» и пр., тем самым как бы признавая за группой правой быть воспринятой целым объектом, деперсонализированно относительно курсантов. В этом видится большая опасность для личности. Тэрнер Дж.С.

[♣] Старший преподаватель кафедры Специальных дисциплин, кандидат педагогических наук.

предположил, что социальная идентичность иногда доходит до исключения идентичности личности. «Само-стереотипизация связана с деперсонализацией человека, поскольку он воспринимает свою идентичность или свою изменчивость в тех же категориях, что и других людей. Эта когнитивная редефиниция себя самого – состоящая в переходе от уникальных качеств и индивидуальных особенностей к членству в социальной категории и ассоциированным стереотипам, – и опосредует поведение группы»[4, с. 527]. Процессу деперсонализации в нашем случае также может способствовать ношение формы, обращение не по имени, а «курсант». Не стоит забывать и о том, что общество в свою очередь также категоризирует людей по социальной, национальной, профессиональной принадлежности. И есть социально обусловленное стереотипизированное отношение к сотрудникам органов внутренних дел, милиции (уже полиции). На данный момент времени в большинстве случаев это негативное отношение, что еще больше углубляет разделение на «мы» и «они», и включает механизмы защитного реагирования. Получается, что курсант – он же сотрудник органов внутренних дел (потому что курсанты уже считаются сотрудниками), сразу включен в динамику учебной группы, круг уставных отношений, профессиональных психологических проблем. Но, на наш взгляд, возможно, ввиду всего вышесказанного курсанты недостаточно включены в профессиональное научное сообщество. Конечно, есть в планах научная работа курсантов, они пишут под руководством преподавателей статьи в сборники, участвуют в конференциях. Но «духа» науки не чувствуется. Конечно, институт МВД не университет, который должен воспитывать ученых, но все-таки мы считаем, что нельзя ограничивать обучение курсантов только выработкой профессиональных навыков.

В докладе ЮНЕСКО в 2005 году «К обществу знаний» сказано, что для того, чтобы «обучающиеся общества развивались, нужна такая культура обучения, в которой большое значение придавалось бы как обучающему, так и обучаемому, и такое отношение должно выходить за рамки учебного процесса. Сети профессиональных сообществ являются тому хорошим примером, в частности, для профильного использования Интернета. Члены таких сетей передают свои знания и дают возможность пользоваться своим опытом молодым профессионалам, что способствует развитию самого общества … давно признано, что чувство принадлежности к профессиональной группе является фактором доверия: возможности встреч и обменов с другими достигшими успеха профессионалами стимулируют профессиональное призвание и желание учиться. Таким образом, обучение усиливает чувство принадлежности к тому же сообществу знания» [2, с. 66]. Действительно, сейчас нет границ для поиска единомышленников, для объединения профессионалов. Профессиональные виртуальные площадки, дистанционные конференции, вебинары – далеко не полный список интернет-возможностей для профессиональной идентификации себя, например, как юриста. Тогда те же процессы групповой идентификации, самокатегоризации [3]

будут работать на образ «Я – член мирового профессионального сообщества юристов», и это не будет противоречить образу «Я – сотрудник органов внутренних дел». Таким образом, задачей преподавателей видится направить энергию самокатегоризации в правильном направлении, помочь сориентироваться в потоке информации, подсказать адреса интересных и нужных сайтов, организовать возможность участия курсантов в вебинарах и видеоконференциях. Конечно, нужны технические возможности, нужны временные ресурсы, но самое важное – нужно желание и «продвинутость», извините за такой ненаучный термин, преподавателя. Сам преподаватель должен постоянно «держать руку на пульсе» меняющегося мира. Да, в эпоху глобализации необходимо уметь разбираться в обилие информации, защищаться от нее, а иногда и защищать неокрепшую психику молодежи от ее влияния (недавно президент России подписал документы, ограничивающие несовершеннолетних от негативной информации). Влияние Интернета само по себе очень велико: многие люди зависят от социальных сетей, у многих есть привычка поиска информации в Интернете. Все это можно использовать для возможностей профессиональной самоидентификации курсантов.

Список литературы:

1. Бурцева Е.В. Технология формирования профессиональной компетентности сотрудника ОВД средствами развития самоуправления // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2005. – № 2 (24).

2. К обществу знаний. – Доклад ЮНЕСКО. – Евразия. – 2005.

3. Тернер Дж.С., Оукс П.Дж, Хэслем С.А., Дэвид В. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа // Иностранная психология. – 1994. – Т. 2, № 2 (4). – С. 8-17.

4. Turner J.C. Social identification and psychological group formation // In H. Taife (Ed.) The social dimension: European developments in social psychology. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

РОЛЬ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ ДЛЯ ДАЛЬНЕЙШЕГО ОБУЧЕНИЯ

© Васильева Н.С.[♣]

Детский сад № 17, г. Санкт-Петербург

В статье отмечается, что фонетико-фонематическое нарушение у дошкольников с речевой патологией является распространенным и имеет

[♣] Учитель-логопед.

стойкий характер. При этом недоразвитии фонетико-фонематической стороны речи сказывается на неточности речевых представлений и обобщений, затрудняет овладение звуковым анализом слова и, как следствие, препятствует овладению грамотой. Поэтому решение проблемы формирования фонематических функций у дошкольников со стертой дизартрией имеет важное значение для будущего обучения этих детей.

В исследованиях, посвященных проблеме речевых нарушений (Л.Ф. Спирова [10], Р.Е. Левина [4], Г.А.Каше[3], отмечается, что фонематические нарушения у дошкольников являются распространенными и имеют стойкий характер. Хорошо известно, что большинство детей с нарушениями речи, поступающих в школу, не владеют умением производить звуковой анализ слова, расчленять слово на составляющие его звуки и устанавливать порядок звуков в слове. Эти действия приходиться специально формировать. Высокий уровень развития первичного фонематического восприятия не приводит автоматически к этому действию, хотя является предпосылкой его формирования. Элементарной сенсорной речеслуховой функции совершенно достаточно для практики речевого общения, но недостаточно для овладения чтением и письмом. Речевое общение не ставит перед ребенком задач, в ходе которых развивались бы эти более высокие формы звукового анализа. Развитие более сложных форм фонематических функций происходит только в процессе специального обучения. По данным Л.Ф. Спировой [10], Р.Е. Левиной [4], Г.А. Каше [3], недоразвитие фонематической стороны речи сказывается на неточности речевых представлений и обобщений, затрудняет овладение звуковым анализом слова и, как следствие, препятствует овладению грамотой.

Стертая дизартрия в последнее время часто встречается у детей дошкольного возраста и на практике в логопедической работе нередко смешивается с дислалией. Чтобы дифференцировать эти нарушения, необходимо тщательное изучение всех сторон речевой деятельности.

Исследователи, занимающиеся проблемами речевых расстройств при стертой дизартрии (Р.И. Мартынова [6], Е.Ф. Соботович [9], Г.В. Гуровец, С.И. Маевская [1]), отмечают, что фонематические нарушения носят стойкий характер и имеют сходство в своих проявлениях с другими артикуляторными расстройствами и трудны для дифференциальной диагностики. При этом нарушения фонематических функций отрицательно влияют на развитие и формирование других компонентов речи. Как отмечает Л.В. Лопатина [5], сознательное усвоение акустико-артикуляционного образа звука способствует формированию фонематического представления о нем и является необходимым условием преодоления фонематического недоразвития. Поэтому решение проблемы формирования фонематических функций у дошкольников со стертой дизартрией имеет важное значение для будущего успешного школьного обучения этих детей. Кроме того, изучение фонематических функций приобретает в дошкольном возрасте особенно важное

значение, так как этот возраст является сензитивным для развития речи и формирования всех ее компонентов: фонетики, фонематики, лексики и грамматики. С психологической точки зрения устная речь является специфической для человека формой общения людей с помощью языка. Лингвистика определяет язык как «систему знаков, единиц разного уровня» (Л.В. Щерба [11]). Подобное знание языка позволяет логопеду строить процесс обучения с учетом проявлений в речи всех его единиц. Лингвистическими единицами речи являются фонемы (смыслоразличительные звуки речи, специфические для каждого языка), лексемы (слова и словосочетания, образующие понятия), совокупность слов, фраз и текст. Известный исследователь Е.Ф. Рау [8] пишет: «фонемой (от греческого phone – звук) называется наименьшая единица звукового строя языка, способная служить для образования и различения значимых единиц языка – морфем и слов». В каждом языке имеется определенное число фонем, противопоставленных друг другу по своим акустическим признакам и используемых для различия слов и их форм. В русском языке 42 фонемы – 6 гласных, 36 согласных. В то же время следует отметить, что звуки речи не существуют обособленно, а лишь в составе слов, слова же – в словосочетаниях, фразах, в потоке речи. Так, например, взаимодействие фонетической и лексико-грамматической сторон речи раскрывается в теории механизмов речи Н.И. Жинкина [2], в соответствии с которой механизм речи включает два основных звена: образование слов и звуков и составление сообщений из слов. Автор считает, что слово есть место связи двух звеньев механизма речи. На корковом уровне произвольного управления речью образуется фонд тех элементов, из которых формируются слова («решетка фонем»). На второй ступени отбора образуется так называемая «решетка морфем».

Фонематическая система – это система фонем языка, в которой каждая единица характеризуется определенной совокупностью смыслоразличительных признаков. В русском языке этими признаками являются твердость-мягкость, звонкость-глухость, способ образования, место образования, участие небной занавески. Фонематическую систему составляют фонематические функции. В лингвистической литературе выделяют следующие фонематические функции:

I. *Фонематическое восприятие.* Это специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова. Фонематическим восприятием определяется процесс узнавания и различения как отдельных фонем, так и фонематических рядов, слов. При сформированном фонематическом восприятии слова дифференцируются по значению и слухопроизносительным образам звуков.

II. *Фонематический анализ* – это разложение слова на составляющие его фонемы. Функция фонематического анализа не только сложная, но и многоплановая. Орфинская В.К. [7] выделяет следующие формы оперирования фонемами:

1. Узнавание звука на фоне слова;
2. Выделение первого и последнего звуков из слова;
3. Определение последовательности, количества звуков, их места в слове по отношению к другим звукам.

III. *Фонематический синтез* – это умственное действие по синтезу звуковой структуры слова, слиянию звуков в слово. Процесс фонематического синтеза не только не уступает по трудности фонематическому анализу, но значительно сложнее анализа. Сложность процесса фонематического синтеза обусловлена прежде всего тем, что в процессе фонематического синтеза ребенку приходится восстанавливать в представлении искусственно разделенную на звуки речь.

IV. На основе фонематического восприятия и фонематического анализа формируются *фонематические представления*.

При значительных нарушениях фонематического восприятия могут иметь место и системные нарушения устной речи, которые проявляются в полиморфном нарушении звукопроизношения в виде искажения, замены звуков, в искажениях звуковой структуры слова, аграмматизмах, неточном употреблении слов, бедном словарном запасе.

Таким образом, артикуляторные затруднения оказывают влияние на звуковое восприятие всей звуковой системы данного языка. Это свидетельствует о том, что у детей со стертой дизартрией имеется и недоразвитие фонематических функций. Таким образом, у детей со стертой дизартрией имеется недоразвитие фонематического восприятия, которое проявляется в том, что ребенок недифференцирует акустически близкие звуки. У данной категории детей, вследствие недоразвития фонематического восприятия нарушается фонематический анализ и синтез, а именно: выделение звука на фоне слова, определение места, количества и последовательности звуков в словах. Нарушение данных фонематических функций ведет к нарушению грамматической, лексической сторон речи, то есть и связной речи в целом. Поэтому развитие этих функций имеет большое значение для дальнейшего обучения в школе.

Список литературы:

1. Гуровец Г.В., Маевская С.И. К генезису фонетико-фонематических расстройств // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. – М., 1982.

2. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1958.

3. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопеда – М., 1985.

4. Левина Р.Е. Особенности акустического восприятия у детей с речевыми нарушениями // Развитие психики в условиях сенсорных дефектов. – М., 1966.

5. Лопатина Л.В. Некоторые особенности восприятия речи у дошкольников со стертой формой дизартрии // Патология речи: история, изучение, преодоление. – СПб., 1992.

6. Мартынова Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией // Расстройства речи и методы их устранения / Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской. – М., 1975.

7. Орфинская В.К. Методика работы по подготовке к обучению грамоте детей-алаликов и анартриков. – Л., 1963.

8. Рау Е.Ф. Система работы по устранению недостатков речи у детей дошкольного и школьного возраста. – М., 1965.

9. Соботович Е.Ф. Недостатки звукопроизношения у детей дошкольного возраста и методы их преодоления // Педагогические пути устранения речевых нарушений у детей. – Л., 1976.

10. Спирова Л.Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи. – М., 1957.

11. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.

ОБУЧЕНИЕ СОСТАВЛЕНИЮ ВТОРИЧНЫХ ТЕКСТОВ

© Дудина Е.А.[♣]

Средняя общеобразовательная школа № 15, г. Балашов

Данная статья относится к разделу «Школа». Рекомендована учителям русского языка и литературы для подготовки учащихся старшего звена к ГИА и ЕГЭ.

Гоголь Н.В. говорил, что «постижение законов русского языка есть тяжкая обязанность, но и наслаждение».

Мы, учителя русского языка, все больше и чаще сталкиваемся с первым – «постижение законов русского языка есть тяжкая обязанность» для наших учеников.

Часто задают вопросы типа:

– Зачем нужно уметь делать речеведческий анализ текста?

– Зачем уметь писать план, реферат? Ведь есть же «всемирная паутина», нажми кнопку, и весь мир перед тобой, перепечатывай и сдавай.

Трудно доказать и объяснить ученикам, что русский язык – это целый мир. Язык не только предмет для изучения, а живая душа, душа народа, его радость, боль, память, сокровище. Он должен вызывать у каждого из нас горячую любовь, признательность, трепетное отношение.

Но нам с вами не нужно ничего объяснять и доказывать. Мы должны научить школьников культуре как устной, так и письменной речи, умению работать с разными текстами, умению составлять вторичные тексты.

[♣] Учитель.

Учащиеся должны:

- владеть читательскими умениями, достаточными для продуктивной самостоятельной работы с литературой разных жанров и стилей;
- уметь передавать содержание прочитанного близко к тексту, сжато, выборочно, с изменением последовательности содержания, с выделением элементов, отражающих идейный смысл произведения, с выражением собственных суждений о прочитанном, в устной и письменной формах;
- пользоваться языковыми средствами точной передачи мысли при построении высказывания;
- составлять реферат по нескольким источникам, выступать с ним, отвечать на вопросы по теме реферата, защищать развиваемые в нем положения.

Отталкиваясь от этих требований к знаниям, умениям и навыкам, мы строим свою работу по обучению составлению выписок из текстов, рефератов.

Многие ученики не видят разницы между планом и тезисами. Учителю нужно объяснить принципиальную разницу между ними.

Тезисы – кратко сформулированные основы положения текста. Они сжато и последовательно раскрывают тему и основную мысль текста. Каждый тезис в отличии от плана не просто называет ту или иную часть текста, озаглавливает ее, а очень коротко излагает мысль, основное положение, заключенное в этой части.

Пока ученики не поняли разницы, следует вместе с ними составить план исходного текста и тезисы по нему. Предположим, что перед учеником воспоминания А.А. Кони о Л.Н. Толстом.

Задание: Составить сложный план и тезисы.

Прошу разделить тетрадь на две части: в одной, значительно меньшей, запишем пункты плана, в другой тезисы.

1. Роскошная речь Л.Н. Толстого.	Мне трудно припомнить все наши разговоры и все узоры той роскошной ткани мыслей, образов и чувств, которыми было полно все, что говорил Толстой.
2. «Игровая» речь Писемского.	Он не говорил, а играл, изображая людей в лицах, – текстом и голосом.
3. «Живописная» речь Гончарова.	И опять иное впечатление производила речь Гончарова, напоминавшая картины Рубенса, написанные опытною в своей работе рукою, сочными красками, с одинаковою тщательностью изображающую и широкие очертания целого и мелкие подробности частностей.

Еще один вид вторичного текста, который создается на основе исходного – конспект. Часто ученики считают, что уж конспектировать-то они умеют. И при этом глубоко заблуждаются, считая, что «выдергивание» некоторых основных положений текста и есть конспект.

При работе над составлением конспекта у меня всегда под рукой ОК (для всех учеников).

1. Составь подробный развернутый план.
2. Проанализируй план, сократи в нем те части, без которых не исчезнет главное.
3. Запиши сокращенный план, некоторые его части объедини.
4. Определи в каждой части главное и второстепенное (то, что при конспектировании может быть сокращено).
5. По возможности замени предложения со сложными синтаксическими конструкциями простыми, короткими, сжатыми.

На уроке также учимся писать тематические конспекты – т.е. по нескольким источникам, посвященным одной теме. Очень удобно практиковать такие задания на уроках литературы, в качестве индивидуальных. Например, составить тематический конспект о творчестве Льва Толстого, используя опять таки воспоминания Кони, а также статью В. Лакшина, текст учебника литературы. Очень интересно бывает, когда есть статьи, написанные в критическом ключе, как например, «Философия застоя» Н.В. Шелгунова, где выражено резко отрицательное отношение к взглядам Толстого и его творчеству, или статьи Д.И. Писарева о Татьяне Лариной Пушкина. Ученику приходится разобраться, прав ли автор в оценке взглядов и творчества писателя.

На уроках иногда (не хватает времени) учимся конспектировать речь, воспринимаемую на слух, – лекцию, доклад, устное сообщение, что тоже очень важно для развития ученика.

Самая трудоемкая работа, кстати, и самая вызываемая на себя многие вопросы – зачем это надо? – это работа по обучению правильному составлению реферата. Главное мое правило не принимать «интернетовских» вариантов реферата, их, согласитесь, сразу же распознаешь.

С пятого раза ученики понимают, что «паутинный» вариант не пройдет и начинают учиться сами. А это очень сложно, ведь реферат – это самостоятельная научно-исследовательская работа, где мало раскрыть суть исследуемой проблемы, но и привести разные точки зрения, а также собственные взгляды на нее. По хорошему, прежде чем выбрать тему, ученик должен выяснить свой интерес к той или иной проблеме, более глубоко ее изучить.

Но это в идеале. А в школьной практике важно научить примерной структуре реферата:

1. Титульный лист.
2. Оглавление (последовательно излагаются названия пунктов, указываются страницы, с которых начинается каждый пункт).
3. Введение (формулируется суть проблемы, обосновывается выбор темы, определяется ее значимость и актуальность, указываются цель и задачи реферата, дается характеристика используемой литературы).
4. Основная часть (доказательно раскрывает отдельную проблему или одну из ее сторон, логически каждая часть является продолжением предыдущей).

5. Заключение (подводятся итоги или дается обобщенный вывод по теме реферата, предлагаются рекомендации).
6. Список литературы.

Ученики часто задают вопрос: «Каков объем?» Отвечаю, что объем реферата может колебаться в пределах 5-15 печатных страниц, в них не входят приложения.

Очень важное требование в том, что реферат должен быть выполнен грамотно (часто ученики спрашивают: «А ошибки будут проверять?») с соблюдением культуры изложения. Обязательно должны иметься ссылки на используемую литературу.

Часто возникают споры по оформлению титульного листа, поэтому для каждого ученика у меня есть образец.

Закончить хочу размышлением.

Язык… Речь… Культура речи… Слово… Главные, отличительные черты каждого народа проявляются в Слове, и очень хочется, чтобы речь, Слова наших учеников доказывали, что мы великая, культурная нация, а не сборище «братков». Очень часто на уроках по стилистике или культуре речи я зачитываю своим ученикам слова Н.В. Гоголя: «Как несметное множество церквей, монастырей, с куполами, главами, крестами рассыпано на святой благочестивой Руси, так несметное количество племен, поколений, народов толпится, пестреет и мечется по лицу земли. И всякий народ, носящий в себе залог сил, полный творящих способностей души, своей яркой особенности и других даров Бога, своеобразно отличился каждый своим собственным словом… Сердцеведением и мудрым познанием жизни отзовется слово британца; легким щеголем блеснет и разлетится недолговечное слово француза; затейливо придумает свое, не всякому доступное, умнохудощавое слово немец; но нет слова, которое бы было так замашисто, бойко, так вырвалось бы из-под самого сердца, так бы кипело и живо трепетало, как метко сказанное русское слово».

Список литературы:

1. Гоголь Н.В. Полное собрание сочинений: в 15 т. / Н.В. Гоголь. – М.: АН СССР, 1940-1952.

2. Исаева Л.А. Художественный текст: скрытые смыслы и способы их представления / Л.А. Исаева. – Краснодар: Изд-во Кубан. гос. ун-та, 1996.

3. Касавин И.Т. Текст, контекст, индивид [Электронный ресурс] / И.Т. Касавин. – Режим доступа: www. audito-rium.ru/index.php.

4. Кубрякова Е.С. Текст: проблемы понимания и интерпретации / Е.С. Кубрякова // Семантическая структура текста и ее компоненты. – Калининград, 1989.

5. Сайкова Н.В. Модели построения вторичных текстов / Н.В. Сайкова // Человек и его язык (К 75-летию проф. В.П. Недялкова). – Кемерово: Комплекс «Графика», 2003. – Вып. 4.

К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ В КУРСЕ «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

© Елизарова И.С.[♣]
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Грецена, г. Санкт-Петербург

В статье рассматривается система принципов, состоящая из трех взаимосвязанных блоков, способствующая эффективной организации внеклассной работы с учащимися в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности».

Основным направляющим положением, возникающим в результате анализа научно-педагогических закономерностей и практического педагогического опыта, являются принципы. Система принципов вооружает учителя некоторым универсальным алгоритмом деятельности на всех этапах обучения, систематизируя и организуя педагогические влияния.

Основополагающими стали принципы обучения, сформулированные Я.А. Каменским, в дальнейшем получившие развитие в работах многих ученых-педагогов. На данный момент строгого единства мнений различных ученых по формулировке принципов и их классификации не существует, но все различно сформулированные принципы отражают единые законы учебно-воспитательного процесса, и выступают как система. Для эффективной организации внеклассной работы в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» нами была построена система наиболее важных принципов, учитывающая возможность достижения основополагающих целей предмета и целей современной школы на основе реализации субъект-субъектных отношений учителя и ученика в учебно-воспитательном процессе. В основу данной системы положен традиционный для отечественной педагогики личностно-деятельностный подход.

Система принципов обучения по ОБЖ состоит из трех блоков, каждый из которых регулирует деятельность, либо содержание определенных элементов педагогической системы обучения ОБЖ [1].

Первый блок состоит из совокупности организационных принципов, включающих в себя: принцип гуманистической направленности, принцип непрерывности и преемственности, принцип практичности, принцип гибкости и вариативности, принцип системности и последовательности.

Второй блок системы составляет общедидактические принципы. В него входят: принцип научности, принцип доступности, принцип прочности, прин-

[♣] Аспирант кафедры Социальной безопасности, заместитель директора по воспитательной работе ГОУ школы № 102 (г. Санкт-Петербург).

цип проблемности, принцип учета возрастных и индивидуальных способностей старшеклассников, принцип сочетания внеклассной работы по экологической безопасности и классных занятий по естественнонаучным дисциплинам.

Третий блок системы включает совокупность принципов учебной деятельности учащихся, к нему относятся: принцип развития активности, сознательности и самостоятельности учащихся, принцип ответственности, принцип сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм.

В рамках данной статьи дадим характеристику наиболее актуальных и значимых принципов организации внеклассной работы в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности».

Принцип гуманистической направленности, предполагающий признание ценности человека как члена коллектива, гражданина государства, жителя планеты Земля, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений. Слова «гуманизм» и «гуманность» имеют одно и то же происхождение, от лат. humanus – «человечный». Гуманизм – это система взглядов, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление его способностей. Это система, считающая благо человека критерием оценки социальных явлений, а равенство, справедливость, человечность – желаемой нормой отношений в обществе. Современное понятие гуманизма в педагогике отражает процесс обновления воспитания на основе ценностей общечеловеческой и национальной культуры, установки на воспитание личности с высокими интеллектуальными, моральными и физическими ценностями.

Таким образом, принцип гуманистической направленности предполагает признание ценности человека как личности, его прав на свободу, счастье, защиту и охрану жизни, здоровья, создания условий для развития человека, его творческого потенциала, склонностей, способностей, оказание помощи ему в жизненном самоопределении, интеграции его в общество, полноценной самореализации в этом обществе.

Принцип практичности. Успешная реализация принципа практичности в учебно-воспитательном процессе по основам безопасности жизнедеятельности заключается в подборе таких средств обучения, которые в максимально реалистической форме отражали бы опасные факторы объективной реальности, способствующие успешному применению знаний, умений и навыков в повседневной жизни. Использование в обучении моделей реальных ситуаций, отбор содержания, отвечающего поставленной цели предмета ОБЖ, представляют собой основные условия реализации принципа практичности [1].

Принцип гибкости и вариативности содержания образования предполагает периодический пересмотр содержания в соответствии с изменяющимися потребностями человека и общества в данном виде образования и разнообразия образовательных программ, «ядром» которых является государственный образовательный стандарт.

Вариативность предполагает определенную позицию учителя, обеспечивающую самореализацию каждого ученика в обучении. Для этого необходимо оснастить учебно-воспитательный процесс специальными дидактическими материалами, чтобы предоставить всем учащимся возможность выбора типа, вида и формы задания в соответствии с их личностными предпочтениями, особенностями мышления, интересами. Вариативность также тесно связана и с технологией проведения учебно-воспитательного процесса, предполагающей разнообразие видов работ, форм организации учащихся, гибкость и оперативность учителя в нестандартных ситуациях.

Принцип системности и последовательности отражает уникальность науки «Безопасность жизнедеятельности», её способность интегрировать различные области теоретического знания и практической деятельности человека, отражая единство экосистемы. Принцип системности и последовательности в обучении проводится во всей системе учебной работы. Соблюдая этот принцип, учителю следует излагать новые знания в определенной системе: при изучении нового следует опираться на ранее усвоенное, подчеркивать основную идею темы, выделять главное, формировать у учащихся умение анализировать, обобщать и систематизировать изучаемые явления и факты. Принцип систематичности и последовательности обуславливается логикой самих учебных предметов, особенностями познавательной деятельности учащихся, соответствующей закономерностям их умственного и физического развития. Принцип систематичности ориентирует преподавателя на развитие понимания учащимися систематичности знаний путем установления взаимосвязей изучаемого материала, раскрытия единства целого и его частей, структуры и ее элементов. Следует добиваться, чтобы учащиеся осознавали приобретаемые знания как целостную систему. Достичь такого результата возможно при соблюдении внутрипредметных и межпредметных связей. Преподавателю необходимо привлекать на занятиях материалы других предметов так называемого интегративного характера.

Принцип систематичности и последовательности требует от самого учителя систематической и последовательной подготовки, тщательного анализа темы каждого занятия, осуществления постоянного контроля над усвоением знаний и объективной оценки результатов учения. Из этого следует, что, чем больше аналитического подхода в системе преподавателя, тем большая вероятность того, что его работа будет успешной [3].

Принцип развития активности, сознательности и самостоятельности учащихся в учебно-воспитательном процессе. Данный принцип заключается в целенаправленном активном восприятии учебного материала, понимании его сущности, в осмыслении причин возникновения различных явлений, их творческой переработке и применении. Он вытекает из целей и задач современной школы. Кроме того, этот принцип предусматривает осмысление и творческий подход к организации учебно-воспитательного про-

цесса. Чтобы учащиеся вполне сознательно овладевали научными знаниями и методами применения их на практике, проявляя при этом интерес и инициативу, необходимо оптимально благоприятное соотношение педагогического руководства и сознательного творческого труда обучаемых.

Сознательность учащихся неразрывно связана с их активностью в учебной деятельности. Активизации учащихся способствует организация познавательных и практических задач, которые должны находится в таком отношении к уже усвоенным знаниям, чтобы и известное вызывало бы постоянно возрастающее напряжение умственных сил обучаемых. Важное место в этом отношении занимают различные творческие задания, требующие активного мышления и самостоятельности в их выполнении [3].

Показателем сознательности и активности в учении являются успешное применение полученных знаний на практике, умения самостоятельно анализировать происходящие события, опираясь на усвоенные в процессе обучения теоретические положения.

Принцип ответственности. Реализация данного принципа имеет большое значение и призвана формировать у учащихся ответственное отношение к вопросам личной, общественной и государственной безопасности.

Ответственность как свойство личности характеризует социальную типичность личности. Социальная ответственность отражает склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых социальных норм, исполнять ролевые обязанности и ее готовность отчитаться за свои действия [1].

Принцип взаимосвязи внеклассной работы по ОБЖ и классными занятиями по естественнонаучным предметам.

Во внеклассной работе, так же как и на уроках, необходимо добиваться сознательного применения знаний, умений и навыков. От понимания содержания используемого материала, готовности учащихся включать его в свою деятельность во многом зависит формирование интереса ребёнка к компьютеру. Преемственность урока информатики и внеурочной работы по предмету не означает дублирование темы, форм и методов работы. В рамках каждой из изучаемых по программе тем можно выделить подтемы, представляющие наибольший интерес для учащихся. Назначение этих подтем – конкретизировать программную тему, приблизить её к интересам, условиям и обстоятельствам жизни детей. Постепенное расширение таких связей в тематике внеурочной работы создаёт благоприятные условия для решения практических, общеобразовательных и воспитательных задач. Успеху взаимодействия классного и внеклассного образования способствуют следующие условия: количественное соотношение основного и внеклассного образования должно быть таковым, чтобы одно не являлось помехой для другого; использование на уроках опыта школьников, приобретенного ими во внеклассной работе; использование знаний, приобретенных детьми на уроках в их внеклассной деятельности; содержание внеклассной работы должно быть современно, структурировано, значимо для учащихся.

Принцип сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы. Умелое сочетание коллективной, групповой и индивидуальной форм работы основано на хорошем знании учителем контингента учащихся, их интересов, возможностей, планов. Это позволяет оптимально подобрать партнёров, распределить их роли. Индивидуальные, групповые и коллективные виды деятельности должны органически сочетаться между собой. В этом отношении наиболее благоприятным является включение на определённом этапе индивидуальной и групповой деятельности, деятельности коллективной, в результате чего происходит объединение личных мотивов и переживаний с мотивами и переживаниями коллектива. Этот принцип легко реализовать при реализации проектной деятельности, когда перед коллективом стоит задача создания единого проекта. Он осуществляется путем разбиения на подзадачи, каждая из которых решается индивидуально или группой участников.

Таким образом, представленные принципы образуют систему, целостное единство, скрепленное тесной взаимосвязью. Реализация одного принципа связана с реализацией других: принцип гуманистической направленности с принципом сознательности и активности. Вместе они отражают основные особенности организации внеклассной работы по ОБЖ. Они дают учителю совокупность указаний к организации учебного процесса от целеполагания до рефлексии.

Список литературы:

1. Просандеев А.А. Педагогические условия эффективного обучения ОБЖ // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2005. – № 2. – С. 34-38.

2. Сулла М., Сергеева О. Принципы непрерывного обучения по ОБЖ // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 1998. – № 8. – С. 10-12.

3. Хромов Н.И. Дидактические принципы обучения в курсе ОБЖ / Н.И. Хромов // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2006. – № 1. – С. 19-25.

РАЗВИВАЮЩИЙ УЧЕНИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ В СИСТЕМЕ ПРОБЛЕМНО-ИНТЕГРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ

© Киселева Е.В.[♣]

Оболенская средняя общеобразовательная школа,
Московская область, Серпуховский район, п. Оболенск

В статье рассмотрен вопрос применения школьного проблемного химического эксперимента в системе средств развивающего обучения.

[♣] Учитель химии, аспирант кафедры Органической и биологической химии Московского государственного областного университета.

В связи с уменьшением учебных часов и необходимостью организации полноценной познавательной деятельности наблюдается явное противоречие, которое должно и может быть снято при разумном педагогическом подходе, учитывающем общие педагогические цели и использующем деятельностные педагогические технологии.

Химическое образование в современных условиях модернизации школьного образования претерпело большие изменения. Назревает явное противоречие между объёмом содержания химического образования и временем, отпущенным базисными планами на его реализацию. Данное противоречие не может не сказываться на эффективности обучения химии. Понятно, что при сокращении времени на изучение химии страдает в большей степени химический эксперимент. Между тем, химия как учебный предмет использует не только теоретический аппарат рассуждения, но и экспериментальные методы, подтверждающие или опровергающие теоретические прогнозы мыслительной деятельности учащихся [1]. Кроме того, увеличение нагрузки на химию по выполнению общих целей образования ограничивает использование деятельностного подхода, развивающих технологий, удовлетворение познавательных потребностей учащихся [2].

Тем не менее, важнейшей задачей учителя остаются: развитие у учащихся способностей к продуктивной познавательной деятельности, развитие их самостоятельности, инициативности, мыслительной деятельности, политехнических умений, базирующихся на поиске информации, самостоятельном приобретении знаний. При этом, если вопросы, чему необходимо научить и что необходимо развивать у обучаемых, более менее понятны современному учителю, то вопрос «как осуществить задуманное?» не имеет однозначного решения и требует постоянных поисков. Современные педагогические технологии в некоторой степени помогают в решении данного вопроса. Тем не менее, наблюдается общее снижение интереса к предмету, которое связано, прежде всего, со свёртыванием химического эксперимента, что недопустимо с позиции его роли в процессе познания химии и, соответственно, в становлении химической картины мира.

В связи с этим необходимо использование таких педагогических технологий, которые направлены, прежде всего, на проявление познавательной самостоятельности школьников. К таким технологиям относятся интегральные технологии, технологии образования в глобальном информационном сообществе (ТОГИС) [3], базирующиеся, в том числе, на проблемном методе обучения. Построение проблемного обучения на широкой интегративной основе позволяет устранить сравнительно большие затраты учебного времени на усвоение материала в условиях проблемно-поисковой деятельности [4], а также позволяет включить в учебный процесс ученический проблемный эксперимент, что существенно влияет на активизацию самостоятельной познавательной деятельности учащихся, стоящей во главе угла общеобразо-

вательной политики. Одним из примеров включения ученического проблемного эксперимента в учебный процесс может быть применение элементов опережающего обучения в совокупности с проблемно-интегративным обучением. Известно, что в школьной практике основное внимание уделяется достижению ближайших целей. Восхождение к отдаленным идет последовательно, целенаправленно, путем обобщения уже усвоенных средств системы обучения [5]. Проблемно-интегративное обучение – это целостная система развивающего обучения, направленная на самостоятельное приобретение школьниками знаний и умений в процессе выявления, постановки и решения взаимосвязанных интегративных учебных проблем, являющихся основой вовлечения школьников в активную познавательную деятельность [4].

Большое значение приобретает включение в процесс познания ученических проблемных экспериментальных задач, которые, в силу общего незнания её решения помогают идти учащимся на определенный интеллектуальный риск, проявление инициативы без страха того, что предложенное ими решение может оказаться неправильным, заставляет заниматься поиском необходимых источников для разрешения конкретной проблемы. Примером применения проблемного химического эксперимента может быть включение его в качестве опережающей актуализации (назовем это частичной актуализацией знаний).

Курс химии строится из относительно завершенных содержательных блоков, последовательно раскрывающих определенные химические знания. Каждый следующий блок основан на базисе – предыдущем блоке. Рассмотрим применение проблемного ученического эксперимента на обобщающем уроке. Обобщение в химии должно сочетаться с ученическим экспериментом. На последнем этапе подобного урока можно включить ученический проблемный эксперимент, затрагивающий тему следующего блока, т.е. поставить учащихся в ситуацию разрешения завтрашних задач. Итак, на данном уроке идет постановка школьниками проблемного опыта и определение проблемной ситуации. Наиболее оптимальна в данном случае групповая форма организации учебного процесса, которая в ходе общения учащихся в группах будет способствовать привлечению к решению проблемной задачи даже самых неорганизованных учеников, способствуя, таким образом, и их развитию. Далее предлагается самостоятельный поиск информации, направленной на решение проблемы. Погружение учащихся в новый материал на следующем уроке (собственно актуализация) начинается тогда с совместного обсуждения проблемного эксперимента и определения задач, которые помогут в разрешении данной проблемы, а по замыслу педагога, определят ближайшую траекторию обучения и развития учащихся. Безусловно, что при подобном подходе учитель сам должен хорошо представлять не только содержание изучаемого материала, но и общепедагогические задачи, которые решаются им совместно с самим субъектом обучения.

Например, при изучении темы «Электрохимический ряд напряжений металлов» на этапе обобщения проводится экспериментальная работа, а в последующем изучаются металлы главных и побочных подгрупп. В конце обобщающего урока учащимся можно предложить провести следующие проблемные опыты: взаимодействие лития с раствором сульфата меди (II) и окисление меди в растворе хлорида железа (III), описанные Ю.В. Суриным в книге «Методика проведения проблемных опытов по химии. Развивающий эксперимент»[6]. Проблема определяется здесь же, на уроке, а способы её разрешения учащиеся предоставят на следующий урок. Таким образом, собственно актуализация знаний протекает путем решения познавательной задачи (а может и частичного разрешения для подкрепления мотивации к учению). При этом неизбежно происходит постановка деятельностных задач обучения, не навязанная учителем, а исходящая от потребностей самих учеников. Практика показывает, что конкретные задачи, ставящиеся перед учащимися, приводят к более верному целеполаганию и повышению уровня самостоятельности школьников.

Таким образом, проблемный ученический эксперимент может применяться на различных этапах процесса обучения [7], органично вплетаясь не только в разные формы организации учебного процесса, но и элементы различных педагогических технологий. Систематическое же использование проблемных экспериментов в обучении при разумном их сочетании с элементами современных развивающих педагогических технологий наиболее полно отвечает задачам эффективного обучения: деятельностному подходу и удовлетворению познавательных потребностей учащихся.

Список литературы:

1. Злотников Э.Г. О соотношении прогностической и экспериментальной деятельности учащихся // Химия в школе. – М.: «Школа-Пресс», 1998. – № 6. – С. 72.

2. Кузнецова Н.Е. Проблемы и тенденции развития общео химического образования// Химия в школе. – М.: «Центрхимпресс», 2009. – № 3. – С. 13.

3. Гузеев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и возможности её проявления в образовательной технологии // Химия в школе. – М.: «Центрхимпресс», 2004. – № 3. – С. 20.

4. Шаталов М.А., Кузнецова Н.Е. Обучение химии. Решение интегративных учебных проблем. – М.: «Вентана-Граф», 2006. – С. 3, 9.

5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов-н/Д: Феникс, 1997. – С. 480.

6. Сурин Ю.В. Методика проведения проблемных опытов по химии. Развивающий эксперимент. – М.: Школа-Пресс, 1998. – С. 64.

7. Сурин Ю.В. Проблемный эксперимент как одна из форм химического эксперимента // Химия в школе. – М.: «Центрхимпресс», 2010. – № 7. – С. 57.

СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

© Кучер В.А.[♣]
Северо-Кавказский военный институт внутренних войск
Министерства внутренних дел России, г. Владикавказ

К настоящему времени в области исследования подходов к образовательной среде накоплен огромный исследовательский и практический опыт. Значительный вклад в изучение образовательной среды вуза внесли: Е.А. Климов, Г.А. Ковалев, В.С. Кукушин, в частности, в рамках разрабатываемом ими субъектно-деятельностном подходе к модели образовательной среды.

Один из подходов к образовательной среде можно условно обозначить как «субъектно-деятельностный». Традиции развития и применения теории деятельности и субъектно-деятельностного подхода были заложены в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, М.Я. Басова Л.С. Выготского, М.С. Кагана, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова, Г.П. Щедровицкого, Х. Хекхаузена и др., и глубоко укоренились в отечественной педагогике и психологии. Поэтому неудивительно, что субъектно-деятельностный подход проявляется и по отношению к изучению образовательной среды.

Например, к данному подходу можно отнести определение образовательной среды, предложенное М.С. Нефедовой: образовательная среда представляет собой форму единства людей, складывающегося в результате их совместной деятельности в сфере образования; или, в более развернутом виде, можно сказать, что это совокупность условий, организуемых администрацией школы, всем педагогическим коллективом при обязательном участии самих учащихся и их родителей с целью создания оптимальных условий для всестороннего развития личности учащихся и педагогов [5]. В данном определении справедливо подчеркнуты множественность субъектов образовательного процесса и совместный характер их деятельности. Но, вместе с тем, здесь, во-первых, как и во многих рассмотренных выше определениях, постулируется только искусственное, специально организуемое происхождение образовательной среды; кроме того, среда сводится к деятельности, что затушевывает объективный характер среды и смешивает ее с уже реализуемым взаимодействием со средой.

Данный недостаток отсутствует в определении, разработанном В.С. Кукушиным на основе деятельностного подхода М.Я. Басова. Согласно данному определению, под образовательной средой можно понимать совокуп-

[♣] Преподаватель кафедры Уголовного и гражданского права, кандидат педагогических наук.

ность элементов, оказывающих жизненно значимые влияния на школьников в процессе образования»; «с функциональной точки зрения, среда определяется как то, среди чего пребывает ребенок, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и «осредняет» личность. Диагностирование, проектирование и продуцирование воспитательного результата допускаются только на основе учета и использования динамических составляющих среды, т.е. стихий» [4]. Следовательно, здесь допускаются не только специально организованные, но и стихийные, незапланированные и неуправляемые влияния образовательной среды на ребёнка.

Опираясь на идею взаимодействия как основы построения образовательной среды, В.С. Кукушин, помимо приведенных выше определений образовательной среды, предлагает еще одно, отмечая, что «с позиции личностно-ориентированного подхода при рассмотрении явлений действительности, опираясь на гуманистические идеи, мы считаем, что среда – это добровольное, свободное образование участников, объединенных для совместного решения проблем и соучастия в деятельности, способных реализовать свои возможности, проявлять творческую индивидуальность во взаимодействии» [3]. При этом, В.С. Кукушин, рассматривая необходимую «экологизацию» образовательной среды, выделяет следующие три компонента «экологически чистой среды воспитания ребенка»:

1. естественно-природный, связанный с тем, что воспитание ребенка должно быть приближено к самой природе, учитывая естественные психофизиологические особенности развития детского организма (В.А. Сухомлинский); при этом осмысленное общение с неразрушенной природой оказывается важнейшим фактором динамического целостного мироощущения, необходимого для творческого развития личности (Э.В. Гирусов, Е.Д. Никитин);
2. социальное окружение ребенка, способствующее освоению им новых видов деятельности, социальных ролей, которое формирует отношения с людьми и расширяется по мере взросления ребенка; при этом необходимым условием сохранения режима благоприятного средового развития являются поддержка и сохранение взаимодействия между людьми существующими институтами социализации, «мирами детства» (У. Бронфенбреннер), домом, школой, группой сверстников, местом работы, поэтому учреждение системы образования может выступить интегратором «миров» детства развивающейся личности ребенка;
3. пространство культуры, выступающей системообразующей интегральной характеристикой взаимодействия человека и природы, поскольку развитие личностного мира ребенка осуществляется путем восхождения от индивидуального к духовно-практическому опыту человечества с целью воспитания человека культуры, способного к

самоопределению и продуктивной ноосферной деятельности по воспроизводству природно-культурной среды, с опорой прежде всего на национальную культуру [3].

Интересную и оригинальную модель образовательной среды предлагает Е.А. Климов, выделяя в ней 4 структурных компонента: 1) социально-контактный, включающий личный пример окружающих, учреждения и организации, «устройство» группы и др.; 2) информационный, включающий правила внутреннего распорядка, «неписанные законы», традиции, приказы и др.; 3) соматический, включающий тело человека и его состояния; 4) предметный, включающий материальные условия учебы и жизни, микроклимат и т.д. [цит. по: 2, с. 169-170].

«Деятельностную» основу имеет и модель, предложенная Г.А. Ковалевым (1993), согласно которой школьная образовательная среда включает в себя 3 структурных компонента: 1) физическое окружение (здание, классы, легкость их пространственной трансформации и др.); 2) человеческие факторы (субъекты учебно-воспитательного процесса и их разноплановые характеристики, выделяемые автором); 3) программа обучения, включающая его деятельностную структуру, стиль преподавания и т.д. [1, с. 189-199]. При этом в качестве важного параметра ОС автор выделяет, в частности, ее устойчивость, отмечая, что внешние и внутренние формальные аспекты образовательной среды подвижны, а их относительная устойчивость определяется рамками учебного года, регионального учебного плана, учебного плана школы; при этом, по мнению автора, образовательная среда дополняется планом работы по дополнительному образованию, что особенно важно для предмета нашего исследования.

Для целей нашего исследования данный подход, безусловно, важен, т.к. в его рамках в явном виде отражается педагогическая деятельность по формированию искомой ОС, приданию ей желательных форм и свойств.

Список литературы:

1. Ковалев Г.А. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы [Текст] / Г.А. Ковалев; Ю.Г. Абрамова // Учителю об экологии детства / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. – М.: РАО, Психологический институт, ЦКФЛ, 1996. – С. 189-199.

2. Климов Е.А. Психология профессионала [Текст] / Е.А.Климов. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

3. Кукушин В.С. Общие основы педагогики [Электронный ресурс] / В.С. Кукушин. – Режим доступа: www.eusi.ru/lib/kukushin_obsie_osnovy_pedagogiki/index.shtm.

4. Кукушин В.С. Этнопедагогика и этнопсихология [Текст] / В.С. Кукушин, Л.Д. Столяренко. – Ростов-н/Д: Феникс, 2000. – 448 с.

5. Нефёдова М.С. Психологические условия школьной образовательной среды [Электронный ресурс] / М.С. Нефёдова // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика. Региональный сб. научн. тр. Вып. 3. – Режим доступа: www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128253450068125000/Default.aspx.

КАМЕРНАЯ МУЗЫКА И НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ В КЛАССЕ АНСАМБЛЯ

© Мартынова О.В.[♣]
Московский городской педагогический университет, г. Москва

В статье рассматриваются характерные особенности камерной музыки, раскрывается ее содержательный потенциал, определяется камерно-ансамблевое исполнительство как один из наиболее сложных видов исполнительского искусства, выявляются аспекты, обусловленные спецификой ансамблевой деятельности, учет которых способствует наибольшей продуктивности работы в классе ансамбля.

Камерная музыка представляет собой богатейший пласт музыкального искусства. В этом жанре писали почти все великие композиторы прошлого и современности. Достаточно будет назвать имена И.С. Баха, Й. Гайдна, В.А. Моцарта, Л. Бетховена, Ф. Шуберта, Р. Шумана, Ф. Мендельсона, Э. Грига, К. Дебюсси, М. Равеля, М.И. Глинки, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, С.С. Прокофьева, Д.Д. Шостаковича, чтобы представить как разнообразен и богат мир камерной музыки. Эти и многие другие композиторы внесли огромный вклад в развитие жанра. По мнению многих выдающихся музыкантов, именно камерная музыка несет в себе самое ценное, самое сокровенное, самое глубокое, что было создано композиторами на протяжении истории развития музыкального искусства. Зачастую для выражения своих самых сокровенных мыслей и чувств композиторы используют жанры камерной музыки.

Камерная музыка (от ср.-век. лат. camera – комната; итал. musica da camera; франц. musique de chambre; англ. chamber music; нем. Hammermusik) – музыка, предназначенная для исполнения небольшим коллективом музыкантов. В XVI веке камерные произведения противопоставлялись музыке церковной, более мощной по звучанию; позднее – музыке для театра и концертной (симфонической и хоровой). При исполнении камерного сочинения каждую партию исполняет только один инструмент, в отличие от оркестро-

[♣] Преподаватель кафедры Истории и теории музыки и музыкального образования, кандидат педагогических наук.

вой музыки, где существуют группы инструментов, играющих в унисон. Характерными особенностями музыкального изложения в камерной музыке являются: «тенденция к равноправию голосов, детализация мелодических, интонационных, ритмических и динамических выразительных средств, искусная и многообразная разработка тематического материала» [1, с. 229].

Коллектив, исполняющий камерную музыку, называется камерным ансамблем. С точки зрения количественного состава, как правило, в камерный ансамбль входят от двух (дуэт) до восьми, девяти музыкантов (октет, нонет). Каждый из участников ансамбля имеет самостоятельную партию. «Важнейшее отличие камерных произведений от симфонических заключается в выдвижении на первый план художественной индивидуальности исполнителя, в растущем значении личного начала. Тот художественный замысел, который в симфонии осуществляется силами большого коллектива, в лучших камерных произведениях … раскрывается творческими усилиями одного или же нескольких (двух, трех, четырех, пяти) исполнителей-мастеров. Отсюда художественная равноправность отдельных исполнителей… С этим же связана тонкая индивидуализация, «детализированность» изложения партий отдельных инструментов в … произведениях камерной музыки» [4, с. 278-279].

Исторически сложились канонические инструментальные составы некоторых камерных ансамблей, например, фортепианный дуэт, фортепианное трио, фортепианный квартет, фортепианный квинтет, струнный квартет и др. Также ансамбли делятся на монотембровые (ансамбли, состоящие из инструментов одного вида) и смешанные (ансамбли, включающие в себя инструменты разных видов).

Чайковский П.И. в свое время говорил о том, что камерно-ансамблевая музыка обладает литературой более богатой, чем все остальные роды музыки. Огромный содержательный потенциал камерной музыки раскрывается через многообразие музыкальных форм и жанров, ансамблевых составов. «Благодаря индивидуализации и значительной самостоятельности отдельных голосов, общий склад камерных произведений обычно достаточно сложен: наряду с тематической разработкой большое значение здесь приобретают также разнообразные полифонические приемы. По сравнению с симфоническими произведениями в классических камерных ансамблях преобладает содержание, связанное с более интимным миром чувствований и настроений, порой – с философски углубленными размышлениями» [4, с. 280].

Итак, на основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что камерно-ансамблевое исполнительство является одним из наиболее сложных видов исполнительского искусства. Это, безусловно, ведет к осознанию роли и значения ансамблевой педагогики.

В процессе ансамблевой работы необходимо обратить внимание на три ключевых аспекта, обусловленных особенностями, спецификой ансамблевой деятельности: создание единого художественного замысла и исполни-

тельского плана ансамблевого произведения и его исполнительская реализация; достижение синхронности исполнения на разных уровнях функционирования ансамблевой техники; формирование гармоничной межличностной среды ансамблевого взаимодействия, направленной на обеспечение и поддержание благоприятной психологической атмосферы, эмоционального климата в ансамблевом коллективе, способствующего продуктивной целенаправленной работе.

Ансамбль обязательно предполагает художественную согласованность и единство эстетических намерений его участников. В основе создания единого плана интерпретации, рождения единого художественного замысла, единой трактовки исполнения, а также нахождения общих исполнительских средств лежат взаимопонимание и согласие участников ансамбля. Степень интенсивности проявления средств художественной выразительности (динамика, темповые соотношения и др.), их место в архитектонике музыкального произведения определяются замыслом, исполнительским планом, стилевыми особенностями композиции. Создание единого художественного замысла и исполнительского плана ансамблевого произведения возможно, если будет достигнуто художественное единство исполнителей, которое выражается в следующем: 1) взаимодействие сознаний музыкантов, их мировоззрений; представление ряда идей, определенных взглядов на исполнение музыкально-художественного произведения; 2) сопоставление, сравнение, анализ разных трактовок, разных точек зрения исполнителей; творческий поиск; 3) осознание исполнителями общности замысла, художественного видения исполняемого; ощущение чувства стиля (эпоха, направление, композиторский стиль); единство формы; 4) приведение к единству художественных намерений участников ансамбля; возникновение единого мнения, выработанного в условиях ансамблевых занятий; 5) выработка общей художественной концепции произведения. Результатом проведенной работы должно быть создание единого художественного замысла и исполнительского плана ансамблевого произведения. Все это достигается в процессе совместных репетиций, которые являются кульминационным этапом работы над ансамблем.

Также в процессе ансамблевых репетиций достигается технически грамотное ансамблевое исполнение, ансамблевая синхронность на разных уровнях на основе координирования действий партнеров по ансамблю, (координация метро-ритмической и темповой сторон исполнения, уравновешенность в силе звучания всех партий – динамический баланс, согласованность штрихов всех партий – единство приемов, фразировки, интонационное единство).

Единство метро-ритма определяется наличием вертикали в исполнении, одновременностью взятия и снятия звуков. К метроритмическим трудностям в ансамблевом исполнительстве можно отнести различные соединения восьмых и шестнадцатых, залигованных нот с последующими ритмическими группами, исполнение триолей, квинтолей, синхронное исполнение тре-

лей, репетиций и др. Вопросы темпа непосредственно связаны с вопросами ритма. Существует две возможности темпового изменения: ускорение темпа (accelerando) и замедление темпа (ritardando). Многообразие агогических нюансов, tempo rubato (различные колебания темпа внутри темпа) представляют собой различные комбинации accelerando и ritardando в разных музыкальных контекстах. В ансамблевой игре единство темпа представляет особую трудность. Особенно это проявляется при игре rubato. Здесь нужно особо отметить «отработанность» данного процесса. «На основании многочисленных наблюдений хочется заметить, что rubato в ансамблевом исполнительстве (по сравнению с сольным) отличается большей строгостью, «экономичностью», «расчетливостью». Стремясь к возможно более яркому, правдивому воплощению художественного образа, ансамблисты, вместе с тем, особенно дорожат ритмически организующим началом исполнения» [3, с. 155].

Динамический баланс в ансамблевом исполнительстве играет большую роль. Сбалансированность звучания ансамблевых партий является одной из важнейших исполнительских задач. Работа над динамическим балансом проводится на основе детального изучения особенностей фактурного изложения музыкального материала и выявления функциональных возможностей каждой ансамблевой партии. В результате этого формируется целостный звуковой образ ансамблевого произведения, находятся соответствующие звуковые краски каждой ансамблевой партии, адекватно отражающие индивидуальное своеобразие каждой из них и коррелирующие в общем контексте ансамблевой партитуры. Распределение динамики, степень интенсивности проявления того или иного динамического нюанса зависят также от регистра, в котором излагается та или иная ансамблевая партия. Достижение дифференциации разных звуковых пластов, сбалансированность, согласованность и стройность звучания ансамблевых партий свидетельствует о хорошем качественном уровне технически грамотного исполнения ансамбля.

Единство артикуляции, единство штрихов в ансамблевом исполнительстве подразумевает применение идентичных штрихов там, где это необходимо, и напрямую влияет на процесс интонирования ансамблевых произведений. Интонационное единство ансамбля будет определяться музыкальным синтаксисом, идентичностью деления музыкальной мысли на фразы и мотивы, одновременностью процесса интонирования всеми ансамблистами. Необходимо внимательно слушать и слышать своих партнеров по ансамблю, анализировать особенности их интонационных построений и уметь включаться в интонационный контекст, не выбиваясь из общей интонационной сферы. Основными синтаксическими элементами, из которых складывается интонационный процесс, являются мотивы, фразы и музыкальные предложения. В различных ансамблевых партиях довольно часто встречается последовательность синтаксических построений. Это требует от всех исполнителей идентичной фразировки мелодии. «Совместные поиски наи-

более выразительного произнесения каждой фразы приводят к выбору наиболее естественных для музыкального образа штрихов. Выбор штрихов не может производиться исполнителем каждой партии отдельно, так как штрихи в ансамбле взаимосвязаны. Одновременное или последовательное произнесение музыкальной фразы потребует от ансамблистов штрихов, дающих сходный по характеру звучания результат» [2, с. 82].

Большую роль в ансамблевом исполнительстве играет идентичность движений и общность мимических процессов участников ансамбля (например, взятие дыхания). Общность и одновременность кинетических процессов, особенно в условиях сценического выступления в ансамбле, усиливает эффект эстетического воздействия ансамбля на слушателей. Однако при соблюдении единства кинетических процессов необходимо чувство меры, которое позволит ансамблю быть единым, но живым организмом, исключающим искусственность и схематичность движений.

Необходимость формирования гармоничной межличностной среды ансамблевого взаимодействия обусловлена этической стороной ансамблевой деятельности как фундаментальной предпосылки успешного функционирования и жизнеспособности ансамблевого объединения, коллектива музыкантов-исполнителей. Зачастую этика отношений в процессе ансамблевого исполнительства подразумевается как нечто само собой разумеющееся и не требующее постоянного внимания и целенаправленного педагогического воздействия. Но в этом постулате коренится главная ошибка. Очень часто ансамблевые коллективы распадаются из-за отсутствия гармоничной межличностной среды ансамблевого взаимодействия, способной обеспечивать на протяжении длительного периода времени гармоничное жизненное пространство для комфортного пребывания партнеров в ансамблевом коллективе. Микроклимат, созданный в коллективе музыкантов-ансамблистов, определяет не только степень психологической комфортности того или иного участника ансамбля, но и напрямую влияет на продуктивность совместной деятельности, ее качественный результат. Таким образом, этические аспекты определяют в конечном итоге успех или неуспех всей ансамблевой деятельности в целом. Сформированная гармоничная межличностная среда ансамблевого взаимодействия направлена на: обеспечение внутреннего психологического комфорта каждого музыканта-ансамблиста с целью свободного проявления им своих внутренних творческих сил и устремлений, творческого самовыражения в условиях продуктивной совместной художественно-творческой деятельности, какой является ансамблевое исполнительство; поддержание взаимопонимания между участниками ансамбля и интенсивного творческого взаимодействия, направленного на решение музыкально-художественных задач на высоком профессиональном уровне; повышение культуры общения, содействующей плодотворному сотрудничеству в сфере ансамблевого исполнительства.

Ансамблевое исполнительство – важнейшая сфера музыкальной деятельности. Являясь одним из наиболее сложных видов исполнительского искусства, оно требует всестороннего теоретического осмысления и создания научно-методической базы, обеспечивающей единство теоретического и практического подходов в ансамблевой педагогике. Игра в ансамбле предъявляет к исполнителям требования отличной индивидуально-исполнительской подготовки, глубокого понимания и реализации ансамблевых задач, особенностей ансамблевого исполнительства, наличия высокой культуры общения и поведения, обусловленной ансамблевой этикой. Все это побуждает к изучению различных аспектов, связанных с особенностями работы в классе ансамбля с целью наиболее яркой и художественно ценной интерпретации камерной музыки как одного из богатейших пластов музыкального искусства.

Список литературы:

1. Большой энциклопедический словарь Музыка / под ред. Г.В. Келдыша. – 2-е (репринтное) изд. «Музыкального энциклопедического словаря» 1990 года. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 672 с.

2. Готлиб А.Д. Основы ансамблевой техники / А.Д. Готлиб. – М.: Музыка, 1971. – 96 с.

3. Давидян Р.Р. Из опыта работы в квартетном классе / Р.Р. Давидян // Камерный ансамбль. Педагогика и исполнительство; ред.-сост. К.Х. Аджемов. – М.: Музыка, 1979. – С. 136-160.

4. Попова Т. Музыкальные жанры и формы / Т. Попова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1954. – 384 с.

РЕФЛЕКСИВНО-ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ ДУХОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

© Мельничук Т.Ф.[♣]

Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, Украина, г. Киев

В статье раскрыто воспитание личности студента средствами музыки с позиции рефлексивно-инновационного подхода.

Для современного общества, которое переживает кризис во многих сферах жизнедеятельности и заинтересовано в выявлении условий, которые обеспечивали бы стабильность нравственности и мировоззренческих позиций, проблема духовности и духовной культуры стала актуальной. Отчужденность от культуры, приоритет материальных ценностей над духовными, стремление

[♣] Доцент кафедры Культурологии, кандидат педагогических наук, доцент.

к реализации социально-культурных потребностей, снижение моральных норм поведения студенческой молодежи в обществе составляют нерешённые проблемы процесса формирования жизненных позиций будущих специалистов.

Система высшего музыкально-педагогического образования должна ориентироваться на создание такой среды, в которой любые знания стимулировали бы не только общий процесс развития личности, но и ее стремление к самопознанию, саморазвитию и самосовершенствованию.

В связи с этим актуализируется значение рефлексивно-инновационного подхода к процессу развития духовности у студентов музыкальных специальностей, что предусматривает активизацию духовного и инновационного потенциалов будущего специалиста – совокупность его внутренних ресурсов, необходимых для преобразования действительности, творческой деятельности и жизнедеятельности.

Для повышения эффективности процесса развития духовности личности студента следует сформировать у него комплекс качеств и способов деятельности, который включает генерацию новых идей, интеллектуальность, нестандартное и вариативное мышление, готовность к внедрению инноваций и разработке новейших технологий, способность к совершенствованию и самореализации, отображающих разные аспекты феномена духовности педагога-музыканта.

Поскольку в практике высшей школы нововведения трансформируются в систему духовных ценностей и самоценностей творческой личности, индивидуально-психологические качества и модели поведения, то значимость рефлексивно-инновационного подхода к развитию духовности будущих специалистов существенно возрастает.

Среди различных источников рефлексивного осмысления будущим учителем мира и своего предназначения в нём значительная роль принадлежит музыкальному искусству, создание и восприятие которого непременно предполагает рефлексивные акты. Именно их наличие характеризует эффективность духовного воздействия музыкальных произведений на человека.

В осмыслении поставленной проблемы значимость приобретает изучение и анализ в контексте современных педагогических реалий научного наследия выдающихся представителей зарубежной и отечественной философской мысли (Р. Ингарден, В. Франкл, Р. Штайнер). Убедительным представляется рефлексивно-инновационный подход к интерпретации рассматриваемого понятия в аспекте духовного озарения личности (инсайт), что достигается посредством погружения в сферу своих эмоций, выступающих источником духовного развития человека.

Психологические механизмы развития духовности личности средствами искусства обоснованы в исследованиях М. Боуэн, П. Зинченко, Н. Роджерс. Рефлексивно-инновационный подход к выявлению внутренних ресурсов самосознания и механизмов их реализации отображены в психологических исследованиях И. Ладенко, И. Семёнова, С. Степанова.

Педагогический аспект развития духовности личности рассматривается в контексте осознания личностью своей феноменальности в работах Ч. Леонхарда, Б. Реймера, в пределах культурологической подготовки в трудах О. Омельченко, Г. Шевченко, в ракурсе развития готовности к анализу и интерпретации музыкальных произведений в исследованиях Э. Абдуллина, В. Медушевского.

Однако рефлексивно-инновационный подход к развитию духовности у студентов остается без внимания педагогов и психологов, поскольку современная высшая школа не всегда готова к адекватной реакции на проявления современного музыкального творчества, внедрение инноваций.

Духовность находит самое полное выражение в творческой активности субъекта и предусматривает развитие определенных преобразующих потенций личности, среди которых доминируют: восприимчивость к новому, высокая спонтанность, самодисциплина и сосредоточенность, широта интересов, наличие эстетических вкусов, высокий уровень самосознания, повышенная потребность самовыражения, стремление к социальному признанию.

Инновационные процессы предопределяют необходимость изменений в процессе развития духовности студентов. Новым ресурсом образовательных трансформаций выступает *рефлексивно-инновационный подход* к данному процессу, что предусматривает активизацию духовного и инновационного потенциалов будущего специалиста, совокупность его внутренних ресурсов, необходимых для осуществления инновационной деятельности.

Для повышения эффективности развития духовности личности студента следует сформировать у него комплекс качеств и способов деятельности, что включает генерацию новых идей, интеллектуальность, нестандартное и вариативность мышления, готовность к внедрению инноваций и разработке новейших творческих технологий, способность к усовершенствованию и самореализации, которые отображают разные аспекты феномена духовности будущего специалиста.

К ведущим факторам, способствующим творческому росту и инновационной активности педагога в духовной сфере, относится самосознание, которое развивается на основе актов самопознания, самоанализа, самооценки, саморегуляции, включает ценности, идеалы, эстетическую оценку личности. Создание духовного универсума является основной идеей искусства, позволяющей подняться к постижению чего-то нового, расширить границы сознания личности.

В искусстве, как средстве выражения определенных идеалов, господствует атмосфера колдовства, мифичности. Вспомним о волшебных пропорциях архитектурных неф готического собора, захватывающую красоту музыки Р. Вагнера, П. Чайковского, Ф. Шопена, трагичность, волнующую души шекспировских героев. Игра тембров и гармонических красок в музыке, ритм в поэзии, специфические свойства мрамора, дерева и бронзы в скульптуре, перспективы и светотени в занятии живописью создают художественное произведение.

Рассуждая над художественным произведением, человек может подняться к высшим духовным ценностям, которые в нем заложены, и через них осознать самого себя, внутреннее «Я». Поэтому постепенное проникновение в музыкальную сущность произведения способствует нахождению человеком связей с внешним миром. Внутреннее (субъективное) и внешнее (объективное) становятся единым.

Одним из самых субъективных видов искусства, которое раскрывает возможности личностного измерения реальности, интерпретации мира, выходя не из внешней позиции, а из «пространства» самой личности, есть музыка. И не случайно, что именно музыкальное сознание всегда мгновенно реагировало на социальные изменения, радикальные победы цивилизации, вбирая в себя новые амплитуды мироощущения и миродуховности. Примером этому могут быть атональные, серийные, додекафонные музыкальные системы, которые возникли как реакция на массовые геноциды и политическое насилие, атомные взрывы и экологические беды, как философский вопрос о судьбе мира, тоска по гуманизму, призыв к отходу от «низких» реалий в «высокие» сферы духа. Понятно, что становление духовности в процессе восприятия музыки может происходить лишь тогда, когда субъект лично осваивает многомерный мир звуков, дополняет концептуальный смысл музыкального текста своими переживаниями. Значение субъективного фактора музыкального восприятия подчеркивает принципиально новые тенденции воспитания и образования, которые сориентированы на формирование у студентов способности к открытию под воздействием музыки самих себя, своего внутреннего «я», на осознание своей сущности, на самопознание.

Своеобразие музыки заключается в том, что она требует от воспринимающего и способности чувствовать красоту художественных образов, и в то же время, осмыслять свои переживания, вести с музыкой диалогическое общение, в котором проявляется рефлексивный характер активности реципиента. Такое общение включает диалог-анализ своего музыкального сознания и деятельности, диалог-размышление объективно и субъективно значимых художественных проблем, диалог-осмысление своей прошлой, настоящей и будущей жизни. Наличие диалогической основы познания музыки способствует формированию оригинального стиля мышления, которое проявляется, с одной стороны, в отношении к художественным явлениям, способам их использования в процессе духовного развития студентов, а с другого, – в переконструирования своего сознания и эмоциональной сферы.

Музыкальная рефлексия характеризуется последовательными, иерархически зависимыми уровнями сознания реципиента и ведет к перекрещиванию его духовного мира и эйдетики (сущности) музыки. Соответственно свойствам музыкального сознания, которые определяют контакт человека с музыкой, различаются четыре основных ступени рефлексивного акта.

На первой ступени эмоционально-смыслового поиска «музыкальной истины» происходит введение в объективную музыкальную реальность,

восприятие объективного художественного произведения, личностный смысл которого принадлежит предметной стороне сознания субъекта. Когда мы слышим «высшую утонченность» музыки А. Скрябина, страстные порывы в произведениях Л. Ревуцкого, глубокий лиризм и драматическую напряженность шопеновских баллад, переливы тембральних и гармонических красок импрессионистической палитры К. Дебюсси, М. Равеля, М. Скорика, философичность оркестрового материала Б. Лятошинского, то это нечто такое, что свойственно самой музыке, а не особенностям состояния воспринимающего. Таким образом, рефлексия в процессе восприятия начинается с чувства «чистой» объективности произведения, с углубления в его содержание с целью осознания «жизненного мира» музыки. Эти первые чувства создают предпосылки для деятельности музыкального сознания.

На второй ступени рефлексивного акта внимание реципиента переносится с объективного музыкального бытия произведения на собственные особенности восприятия музыки. Заинтересованность непосредственной предметностью погружение во внутренний мир своего «я». Реципиент классифицирует музыкальные впечатления и реакции на них, воспринимает самого себя в качестве исследователя своей активной мыслительной деятельности: наблюдений, анализа, внутреннего диалога, рассуждений, поисков, которые возникают в соответствии с развитием эстетических чувств. В этом процессе реципиент учится быть свидетелем своих мыслей, объективно наблюдать за собственными чувствами, концентрировать свой ум, контролировать его направленность, то есть осуществлять саморегуляцию.

В результате познания своих интенциональных переживаний, музыкальные впечатления от произведения приобретают личностно-субъективный смысл, композиционные формы сводятся к поэтически-интенциональным формам. Поэтому третью ступень рефлексии можно определить как возвращение от субъективности, к объекту восприятия через комплекс объективных и субъективных интерпретаций музыки на основе представлений, непосредственно связанных с конкретным художественным явлением. Так осознается смысл произведения, а его эйдос соединяется с субъективной интенциональностью реципиента.

На четвертой ступени музыкальной рефлексии активизируется включенность собственного «я» в концептуальное понимание музыки. Деятельность сознания приобретает синтетический характер, музыкальное мышление проявляется через двуединые диалектические пары: чувственное и понятийное, эмоциональное и рациональное, абстрактное и конкретное, логическое и ассоциационное, физико-акустическое и интонационное, индивидуально-интуитивное и художественно-образное. Сплав акустических музыкальных процессов и представленных ними психическими состояниями человеческой чувственности означает раскрытие эстетической эйдетики музыки и завершение перехода от внешней предметности звукового материала на начальном уровне деятельности музыкального сознания к внутреннему субъективному

саморазвитию, то есть к саморефлексии. На этом этапе рефлексивного акта завершается преобразование музыкального произведения в эстетический объект. Музыкальное сознание приобретает высший уровень активности, что характеризуется слиянием объективного и субъективного в мире музыки.

Совпадание художественных констант с субъективно-психологическими переживаниями реципиента приводит к реконструированию эстетического смысла, который воплощен в музыкальном произведении композитором, в эстетическте смыслы личности реципиента. Этот акт свидетельствует о единении музыкального текста и переживаний слушателя, при условии которого исчезает дуализм, разделенность своего «я» и бытия музыки. Реципиент становится одним целым с художественным произведением и благодаря этому, проникает в его мир. Таким образом, создается рефлексивний иномир, который выступает необходимым условием для самопроекции и саморегулирования реципиента. Этот интерсубъективный момент организации восприятия, в котором исчезают границы между смыслом музыкального текста и внутренним миром реципиента, является важным для эффективности воспитательных процессов средствами музыки. Его значение заключается в возникновении интимных чувств, новой музыкальной позиции, новых поворотов в поисках решения собственных проблем, нового понимания музыки, а через нее – жизни.

Следовательно, репрезентация духовности с позиций рефлексивно-инновационного подхода к процессу познания музыки означает способность реципиента подняться к осознанию себя самого и, тем самым, сделать музыку достижением собственного духа. С одной стороны, музыка находится над человеком, с другой – человек сам открывает себя музыкальному миру. Этот подход к формированию духовности составляет исключительный интерес для последующего развития педагогической теории и практики, поскольку будущий специалист, который имеет представления о своем «Я», может сознательно и целенаправленно совершенствовать свою личность.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

© Парфёнова Н.Н.[♣]
Нижнетагильский технологический институт (филиал)
Уральского федерального университета им. первого Президента России
Б.Н. Ельцина, г. Нижний Тагил

В статье рассматриваются основные подходы классификации самостоятельной работы студентов (по месту проведения, по типу руководства преподавателем, по видам деятельности).

♣ Ассистент кафедры Математики.

Основная задача высшего образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. В этом плане следует признать, что самостоятельная работа студентов (СРС) является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой.

На данный момент существует несколько различающихся и взаимодополняющих друг друга формулировок понятия «самостоятельная работа». Мы будем, придерживаться следующей формулировки: Самостоятельна работа студентов (СРС) – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия [5, с. 124].

В разное время разные авторы подразделяли СРС по различным признакам, так в 70-е годы XX века С.И. Архангельский делил СРС на два основных вида: обязательную и дополнительную. Обязательная СРС проводится в процессе учебных занятий и подготовки к ним. Сюда относится все, что связано с учебной работой: записи материалов лекций, изучение материалов и соответствующей литературы, решение задач, примеров, выполнение чертежей, графиков, лабораторных работ, выступление на семинарах, выполнение учебных домашних заданий, курсовых и дипломных работ и проектов, подготовка к занятиям, зачетам, экзаменам, консультациям, контрольным работам и т.д. Дополнительная СРС проводится сверх обязательной академической работы либо по специальному индивидуальному учебному плану исходя из их личных интересов и склонностей. К этому виду самостоятельной работы относится: учебная исследовательская деятельность студентов, выполнение лабораторных и практических работ по особым программам, составление научных и обзорных рефератов, разработка оригинальных решений в курсовых и дипломных проектах и работах, выполнение опытно-экспериментальных, научно-теоретических, расчетно-конструкторских работ, создание новых типов приборов, аппаратов, установок, использование новых методов, способов и средств исследования и т.д., т.е. все то, что связано с самостоятельным поиском, экспериментом, оригинальными решениями в соответствии со спецификой учебного заведения [1, с. 317]. На данный момент выделения таких двух групп явно недостаточно, т.к. «обязательная» СРС объединяет в себе аудиторную и внеаудиторную СРС.

В основу организации самостоятельной работы (еще в 90-е годы) был заложен принцип вариативности, что приобретает решающее значение при сжатых сроках обучения: по месту проведения выделялась аудиторная и

внеаудиторная СРС; по типу руководства преподавателем – под непосредственным контролем преподавателя и с отсроченным контролем; по видам деятельности – репродуктивная и продуктивная [2, с. 137-145]. Рассмотрим принцип вариативности СРС подробнее с позиций современных авторов.

СРС по месту проведения. По мнению современных исследователей, в настоящее время в вузах существуют две общепринятых формы самостоятельной работы. Традиционная (внеаудиторная), т.е. собственно самостоятельная работа студентов, выполняемая самостоятельно в произвольном режиме времени в удобные для студента часы, часто вне аудитории, а когда того требует специфика дисциплины, – в лаборатории или мастерской. Другая форма самостоятельной работы – аудиторная самостоятельная работа под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения задания можно получить консультацию [5, с. 133]. Некоторые исследователи аудиторную самостоятельную работу подразделяют на СРС во время основных аудиторных занятий (лекций, семинаров, лабораторных работ) и СРС под контролем преподавателя в форме плановых консультаций, творческих контактор, зачетов и экзаменов [8]. Другие исследователи, помимо аудиторной и внеаудиторной СРС, выделяют творческую СРС (в том числе научно-исследовательскую) [6]. Мы будем придерживаться разделения СРС на аудиторную и внеаудиторную.

Каждой форме СРС соответствуют свои виды [3, 6]:

Виды внеаудиторной СРС разнообразны: подготовка и написание рефератов, докладов, очерков и других письменных работ на заданные темы (студенту желательно предоставить право выбора темы и даже руководителя работы); выполнение домашних заданий разнообразного характера (решение задач; перевод и пересказ текстов; подбор и изучение литературных источников; разработка и составление различных схем; выполнение графических работ; проведение расчетов и др.); выполнение индивидуальных заданий, направленных на развитие у студентов самостоятельности и инициативы (индивидуальное задание может получать как каждый студент, так и часть студентов группы); выполнение курсовых проектов и работ; подготовка к участию в научно-теоретических конференциях, смотрах, олимпиадах и др.

Чтобы развить положительное отношение студентов к внеаудиторной СРС, следует на каждом ее этапе разъяснять цели работы, контролировать понимание этих целей студентами, постепенно формируя у них умение самостоятельной постановки задачи и выбора цели.

Аудиторная самостоятельная работа может реализовываться при проведении практических занятий, семинаров, выполнении лабораторного практикума и во время чтения лекций.

При чтении лекционного курса активное слушание и конспектирование лекций, самостоятельная работа с источниками и литературой при подготовке к слушанию лекции, непосредственно в аудитории необходимо кон-

тролировать усвоение материала основной массой студентов путем проведения экспресс-опросов по конкретным темам, тестового контроля знаний, опроса студентов и т.д.

На практических и семинарских занятиях различные виды СРС позволяют сделать процесс обучения более интересным и поднять активность значительной части студентов в группе. При подготовке к практическим и семинарским занятиям студенты работают с источниками и литературой по теме семинаров, занимаются написанием докладов, рефератов, подготовкой сообщений для выступлений на семинаре. Работают с обучающими и контролирующими компьютерными программами. На практических занятиях по естественно-научным и техническим дисциплинам нужно не менее 1 часа из двух (50 % времени) отводить на самостоятельное решение задач. По результатам самостоятельного решения задач следует выставлять по каждому занятию оценку. Оценка предварительной подготовки студента к практическому занятию может быть сделана путем экспресс-тестирования (тестовые задания закрытой формы) в течение 5, максимум – 10 минут. Таким образом, при интенсивной работе можно на каждом занятии каждому студенту поставить по крайней мере две оценки.

Выполнение лабораторного практикума, как и другие виды учебной деятельности, содержит много возможностей применения активных методов обучения и организации СРС на основе индивидуального подхода. Для лабораторных работ характерны следующие виды СРС – экспериментально-исследовательская работа, изучение учебной и справочной литературы, с помощью методических указаний, оформление результатов экспериментальной работы.

Любая лабораторная работа должна включать глубокую самостоятельную проработку теоретического материала, изучение методик проведения и планирование эксперимента, освоение измерительных средств, обработку и интерпретацию экспериментальных данных. При этом часть работ может не носить обязательный характер, а выполняться в рамках самостоятельной работы по курсу. В ряд работ целесообразно включить разделы с дополнительными элементами научных исследований, которые потребуют углубленной самостоятельной проработки теоретического материала.

Из выше изложенного, очевидно, что где бы не проходила СРС (в аудитории и вне ее), основным видом СРС всегда была и остается работа с литературными источниками [7, с. 20].

СРС по типу руководства преподавателем – под непосредственным контролем преподавателя и с отсроченным контролем. Ко второму типу относится подготовка студентов к зачетам и экзаменам, т.к. при данной подготовке студент предоставлен сам себе, преподаватель не может проследить сроки и этапы выполнения работы, он видит и оценивает только конечный результат СРС.

СРС по видам деятельности. Самостоятельная работа включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. В зависимости

от этого различают три уровня самостоятельной деятельности студентов: репродуктивный (тренировочный) уровень; реконструктивный уровень; творческий, поисковый.

1. Тренировочные самостоятельные работы выполняются по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем и т.д. Познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работ – закрепление знаний, формировании умений, навыков.
2. Реконструктивные самостоятельные работы. В ходе таких работ происходит перестройка решений, составление плана, тезисов, аннотирование. На этом уровне могут выполняться рефераты.
3. Творческая самостоятельная работа требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации. Студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения (учебно-исследовательские задания, курсовые и дипломные проекты) [5, с. 127]. На наш взгляд, для успешного усвоения дисциплины самостоятельная деятельность студентов обязательно должна пройти первые два уровня и стремиться к творческому уровню самостоятельной деятельности.

Приведенное выше разделение СРС на уровни не единственное, в конце XX века П.И. Пидкасистый выделяет следующие четыре типа самостоятельной работы учащихся (по уровню познавательной активности и самостоятельности учащихся):

1. самостоятельная работа по образцу, работы этого типа выполняются учащимися всецело на основе образца, подобной инструкции, в силу чего уровень познавательной активности и самостоятельности у учащихся не выходит в этом случае за рамки воспроизводящей деятельности;
2. реконструктивные самостоятельные работы, при выполнении реконструктивных самостоятельных работ в учебной деятельности учащихся интеллектуальные и практические действия протекают уже в плане реконструирования, преобразования структуры учебных текстов и наличного опыта решения задач, предлагаемых педагогом для самостоятельного выполнения их учащимся. Характерным признаком этих работ является то, что уже в самом задании сообщается общая идея (принцип решения), а учащемуся необходимо развить ее в конкретный способ решения применительно к условиям задания (структуре объекта изучения;
3. вариативные самостоятельные работы на применение понятий науки. При выполнении самостоятельных работ вариативного типа: а) познавательная активность и самостоятельность учащихся выражается в проводимых им обобщениях при анализе проблем-

ной ситуации, отделении существенного от второстепенного и нахождении способа решения в рамках решения соответствующей задачи; б) учащиеся привлекают и варьируют в ходе решения задач в основном элементы своего формализованного опыта, но соответствующие знания обычно употребляются в существенно новой функции, благодаря чему возникает продуктивный процесс получения новой информации; отсюда следует, что при выполнении работ этого типа идет накопление учащимися нового опыта деятельности на уровне овладения элементарными методами исследования в отдельно взятых учебных дисциплинах, закладываются основы выработки умений переноса этих методов на более широкий круг родственных дисциплин.

4. творческие самостоятельные работы – самый высокий уровень познавательной активности и самостоятельности учащихся проявляется в ходе выполнения им творческих самостоятельных работ, где предполагается уже непосредственное участие школьника (студента) в производстве принципиально новых для него знаний, ценностей материальной и духовной культуры. Задания во всех видах творческих работ содержат условия, стимулирующие возникновение проблемных ситуаций [4, с. 514]. Данное подразделение СРС может быть полезны исследователям, занимающимся проблемами познавательной активности и самостоятельности учащихся. В практике же более востребовано подразделение СРС по видам деятельности, приведенное выше.

Таким образом, пользуясь разными критериями отбора (по месту проведения, по типу руководства преподавателем, по видам деятельности) можно выделять разные варианты самостоятельной работы. Важно отметить, что приведенные классификации не противоречат, а дополняют одна другую, поэтому они могут быть использованы как по отдельности так и в комплексе, в зависимости от темы исследования.

Список литературы:

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: «Высшая школа», 1974. – 384 с.

2. Вербицкий А., Попов Ю., Подлеснов В., Андросюк Е. Самостоятельная работа студентов проблемы и опыт // Высшее образование в России. – 1995. – № 2. – С. 137-145.

3. Организация самостоятельной работы студентов (материалы для обсуждения) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rsuh.ru/section.html?id=1627.

4. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2005. – 720 с.

5. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие для студентов вузов / Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-н/Д: Феникс, 2002. – 543 с.

6. Рекомендации по организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.isuct.ru/umo/orgproc10.html.

7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.

8. Управление самостоятельной работой студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://charko.narod.ru/tekst/an4/3.html.

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТРОННОГО ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ-СПРАВОЧНИКА «КРЕАТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА»

© Попов В.В.[♣]

Российский государственный университет нефти и газа им. И.М. Губкина, г. Москва

Работа направлена на повышение качества методического обеспечения подготовки специалистов в системе профессионального образования за счет создания и использования первого в мире электронного энциклопедического словаря-справочника «Креативная педагогика», который системно и в концентрированном виде будет представлять все пространство психолого-педагогических знаний по методологии, методикам, технологиям и средствам педагогик креативной ориентации.

Положение в мире вызывает необходимость существенного повышения уровня экономики и обороноспособности России, что требует резкого повышения производительности труда, конкурентоспособности товаров и услуг во всех отраслях экономики и промышленности страны, возможных только при переходе России на инновационный путь развития. Это в свою очередь вызывает острую потребность в творческих специалистах, способных выходить за рамки репродуктивной деятельности, генерировать и воплощать в жизнь множество эффективных идей. Существующая система профессионального образования в России за редким исключением основана на традиционной (репродуктивной) дидактике, считающей обучение процессом объективно детерминированного развития, обеспечиваемого лишь передачей учащимся уже известного знания, что практически не

[♣] Ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского института инноваций и концептуального проектирования (НИИКП) РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, доктор технических наук, профессор.

развивает их творческие способности и позволяет готовить специалистов лишь для репродуктивной деятельности.

Одной из возможностей повышения качества учебно-методического и информационно-справочного обеспечения профессионального образования является создание электронного энциклопедического словаря-справочника «Креативная педагогика», в котором наряду со статьями о традиционных аспектах психолого-педагогических проблем в обучении будут широко представлены специальные знания, связанные с формированием компетенций, необходимых для профессионального творчества: стратегии проектирования; продуктивные знания (как учебно-методический инструментарий педагогических технологий креативной ориентации); базальный принцип эвристики; наиболее распространенные эвристические стратегии, тактики, методы, приемы; методики выявления, накопления и использования продуктивных знаний; психологические барьеры мышления и методы их преодоления; перечень устойчивых потребностей человека и способ их использования для развития или создания новых поколений технологий, техники и изделий; новая креативная дидактика и новые задачи образования, базирующиеся на убеждении, что образование должно не только потреблять и тиражировать новые знания, но, самое главное, должно являться производителем новых знаний и информации.

Созданием такого электронного энциклопедического словаря-справочника «Креативная педагогика» занимаются ученые РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина (в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы), а также специалисты из других учреждений образования и науки.

На первых двух этапах проекта проведен анализ кластера знаний по методологиям, технологиям и средствам педагогик креативной ориентации, а также методом экспертных опросов сформирован перечень возможных статей (словник) электронного энциклопедического словаря-справочника «Креативная педагогика», включающий 1200 наименований статей; сформирован Редакционный совет словаря-справочника; подготовлены первые 200 статей электронного энциклопедического словаря-справочника «Креативная педагогика».

В настоящее время выполняется третий этап, в ходе которого должно быть подготовлено следующие 200 статей электронного энциклопедического словаря-справочника «Креативная педагогика».

В реализации проекта участвуют 3 студента и 2 аспиранта РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина.

Список литературы:

1. Креативная педагогика: методология, теория, практика / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков, А.И. Владимиров и др.; под ред. Ю.Г. Круглова. – М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова: Изд. центр «Альфа», 2002. – 240 с.

2. Техническое творчество: теория, методология, практика. Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. А.И. Половинкина, В.В. Попова. – М.: НПО «Информ-система», 1995. – 408 с.

3. Технологии и средства развития творческих способностей специалистов / А.И. Башмаков, А.И. Владимиров, В.А. Грачев и др.; под ред. В.А. Грачева. – М.: ЭДКД, 2002. – 221 с.

4. Башмаков А.И., Жедяевский Д.Н., Попов В.В. и др. Проблемы научно-методического обеспечения инновационной деятельности и пути их решения. – М.: РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина, 2009. – 52 с.

5. Башмаков А.И., Жедяевский Д.Н., Чеченов Х.Д., Филатова М.Н., Сычевой М.Д., Воробьева Е.В., Кашапова Д.А. Креативная педагогика и компетенции творческого специалиста. – М.: РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина, 2009. – 114 с.

ПРОБЛЕМНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА ФИЗИКИ «МЕХАНИЧЕСКИЕ КОЛЕБАНИЯ И ВОЛНЫ»

© Рузаева Е.Г.[♣]

Оболенская средняя образовательная школа,
Московская область, Серпуховский район, п. Оболенск

В статье рассмотрены методические основы проблемно-развивающего обучения как фактора активизации познавательной деятельности, развития творческих способностей учащихся. Предложены некоторые аспекты применения проблемного эксперимента при изучении раздела физики «Механические колебания и волны».

Выпускник современной школы должен овладеть системой основных научных понятий, уметь использовать литературные и электронные источники научно-технической информации, научиться самостоятельно и творчески использовать свои знания. Такую задачу можно решить, активизируя познавательную деятельность учащихся. Именно с этим связан проблемный подход в обучении. «Проблема – это задача, вопрос, загадка, что предложено на разрешение, на научное решение; задача, для отыскания неизвестного по данному» [1].

Проблемы делятся на естественные и специальные, преднамеренно создаваемые, производственные, общественные, воспитательного характера. Поэтому можно сказать, что проблема – явление объективное, для ученика с

[♣] Учитель физики, аспирант кафедры Методики преподавания физики Московского областного педагогического университета.

начала она существует только в материальной форме и превращается в субъективное явление лишь после ее восприятия и осознания учеником в виде учебной проблемы.

Проблемное обучение – это система развития учащихся в процессе обучения, в основу которой положено использование учебных проблем в преподавании и привлечении школьников к активному участию в разрешении этих проблем [2].

Проблемно-развивающее обучение – это современный уровень развития дидактики и педагогической практики. Оно является эффективным средством общего развития учащихся. «Проблемным оно называется не потому, что весь учебный материал учащиеся усваивают только путем самостоятельного решения проблем и «открытия» новых понятий. Здесь есть и объяснение учителя, и репродуктивная деятельность учащихся, и постановка задач, и выполнение упражнений. Но организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого типа обучения. Поскольку вся система методов при этом направлена на общее развитие школьника, его индивидуальных способностей, проблемное обучение является подлинно развивающим обучением» [3].

Эффективность использования проблемного подхода к изучению предмета зависит от качественного и всестороннего подбора проблемы, а так же способа создания проблемной ситуации. Однако ещё важней – роль учителя в организации решения проблемы – организации работы учеников по поиску ответа в проблемной ситуации.

Отбор проблемных опытов и демонстраций опирается целиком и полностью на структуру предмета и содержание курса физики. В свою очередь проблемное обучение позволяет выстраивать учащимся логические цепочки важнейших теорий, увидеть динамическое развитие этих цепочек и, что не маловажно, формирует научное мировоззрение и креативные способности учащихся.

Развитием и разработкой теории проблемного обучения занимались видные психологи и методисты, которые нашли решения для многих общих вопросов теории проблемного обучения: С.Л Рубинштейн, Д.Н. Богоявленский, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Р.И. Малафеев, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, В.Г. Разумовский, Н.М. Зверева, А.В. Усова, М.М. Терентьева и др.

Существует несколько способов создания проблемных ситуаций – ситуации неожиданности, конфликта, предположений, опровержений, несоответствия, неопределенности (по Р.И. Малафееву) [4].

Радиогел Иванович Малафеев предлагает пять способов активизации учащихся в осмыслении опытов. Каждый последующий способ обеспечивает более высокий уровень активизации учащихся.

1. Демонстрационный эксперимент служит иллюстрацией к объяснению учителя.

2. Учитель выполняет опыт, а учащиеся либо делают выводы из него, либо объясняют полученные результаты.
3. Учащиеся предсказывают результаты опыта.
4. Учитель ставит перед учениками какой-либо вопрос и предлагает им самостоятельно найти способ экспериментального решения этого вопроса.
5. Учащимся дается домашнее задание на проектирование опыта [5].

Проблемную ситуацию при постановке опытов на уроке лучше всего создавать при помощи 2 и 3 способа. 4 способ следует использовать в тех случаях, когда учитель уверен в готовности учащихся самостоятельно найти решение проблемы за короткое время.

При изучении раздела физики «Механические колебания и волны» важно использовать демонстрационные опыты для постановки проблемной ситуации на уроке. На первых уроках при рассмотрении колебательных систем – пружинного и нитяного (математического) маятников учащимся предлагается найти различия и сходство двух маятников. Если различия очевидны, то сходство можно обнаружить только при анализе движений маятников.

На следующем уроке при изучении характеристик колебательного движения учащимся предлагается придумать эксперимент, который мог бы объяснить, как можно изменить частоту, период колебаний, а так же амплитуду колебаний пружинного маятника. Когда после обсуждений и проверки опытным путем выявлены факторы, изменяющие характеристики колебаний, учащимся предлагается проделать тоже самое, но для математического маятника. Возникает интересное затруднение: вопросы те же, а вид маятника абсолютно другой. Учащимся приходится анализировать уже известные им особенности математического маятника и искать факторы, влияющие на характеристики колебаний.

При изучении звукового резонанса в 9 классе можно предложить следующий опыт: в мензурку (объёмом не менее 500мл) налить определенной количество воды. (Количество воды подобрано таким образом, чтобы при поднесении к мензурке колеблющейся вилки камертона звук значительно усиливался.) Учащимся предлагается послушать, как звучит камертон. Без усиления звук камертона достаточно тихий и услышать его могут лишь школьники первых парт. Затем, ударив по камертону, подносим его к мензурке – усиленный звук вызывает у детей и восхищение и удивление. Обычно достаточно быстро они находят ответ на вопрос: «Что произошло?». А вот над объяснением, почему звук вдруг стал таким сильным, приходится достаточно серьёзно подумать. Ассоциации обычно сводятся к явлению отражения звука – эхо. Но объяснение, почему усилился звук, вызывает некоторое затруднение. Следует показать продолжение опыта – налить небольшое количество воды в мензурку и поднестми колеблющийся камертон. Звук заметно тише.

Предположения, выдвигаемые для решения задачи, обсуждаются всем классом. В итоге выделяется правильное направление рассуждений. Звук –

волна, если есть другая волна, абсолютно идентичная первой, то при наложении таких волн возникает усиление амплитуды колебаний. Значит, звук от камертона отразился от поверхности воды в мензурке и на поверхности накладывается на звук, исходящий от камертона – результат – усиление звука – резонанс.

К недостатку данного подхода можно отнести отсутствие индивидуального подхода к учащимся, но это вполне может быть компенсировано оживлением урока: эмоциональные споры и доказательства, обсуждения и поиски. Это положительно сказывается на отношении ученика не только к данному предмету, но и к учению в целом. Для активизации познавательной деятельности и развитию креативных способностей учащихся проблемное обучение необходимо использовать в работе учителя.

Список литературы:

1. Даль В. Толковый словарь. Т. 3. – М.: «Терра», 1995. – С. 468.

2. Малафеев Р.И. Проблемное обучение физике в средней школе. – М.: «Просвещение», 1993. – С. 3.

3. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: «Просвещение», 1975. – С. 255.

4. Малафеев Р.И. Проблемное обучение физики в средней школе. – М.: «Просвещение», 1993. – С. 24-28

5. Малафеев Р.И. Проблемное обучение физики в средней школе. – М.: «Просвещение», 1993. – С. 46-51.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ ВОЛОНТЕРОВ КУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

© Санина М.К.[♣]

Филиал Российского государственного социального университета, г. Сочи

В статье раскрыты закономерности и принципы, влияющие на эффективность формирования этнокультурной грамотности волонтеров культурно-спортивной направленности. Представленные принципы (интеграции, толерантности, субъектности, учета имеющегося начального уровня сформированности этнокультурной грамотности каждого волонтера, адекватности, позитивного восприятия личности) должны служить целевым ориентиром в процессе формирования этнокультурной грамотности волонтеров культурно-спортивной направленности.

[♣] Преподаватель кафедры Теории и методики довузовского образования, аспирант Астраханского государственного университета.

В целях выявления системы принципов, оказывающих влияние на эффективность формирования этнокультурной грамотности волонтеров культурно-спортивной направленности, прежде всего, определимся с сущностью понятия «принцип».

В науке различают три значения этого слова.

Принцип (от латинского слова *principium* – начало, основа) – это:

а) основное, исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения и т.д.;

б) внутреннее убеждение человека, определяющее его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности;

в) основная особенность устройства, механизма, прибора (Г. Нойнер, Ю.К. Бабанский, 1984).

Исходя из определенных нами функций этнокультурной грамотности (педагогических: когнитивной, развивающей и воспитывающей; социальных: разграничения и интеграции человеческих групп, регулятивно-поведенческой, коммуникативной; психологических: психологической защиты, комфортности и гедонистической), были выявлены зависимости взаимодействия добровольцев с участниками и гостями культурно-массовых и физкультурно-спортивных мероприятий отличной от своей национальности и на основе их определены принципы формирования этнокультурной грамотности волонтеров культурно-спортивной направленности.

1. *Зависимость от участия в культурно-массовых или физкультурных мероприятиях представителей множества этносов, что ведет к потребности в этнокультурных знаниях, умениях межнационального взаимодействия и личностных эмоционально-психологических качествах как компонентов этнокультурной грамотности волонтеров культурно-спортивной направленности.*

Многонациональность культурно-массовых и физкультурно-спортивных мероприятий рассматривается нами как характеристика меры совпадений целей, интересов различных групп, индивидов между собой, характеризующее: совокупность процессов, благодаря которым происходит сцепление разнородных взаимодействующих элементов в физкультурно-спортивное сообщество; формы поддержания волонтерами культурно-спортивной направленности определенной устойчивости и равновесия отношений между участниками и гостями различной этнической принадлежности.

Функциональная задача волонтеров культурно-спортивной направленности заключается в создании благоприятных условий для взаимного приспособления представителей различных этносов с точки зрения их содействия благополучному проведению культурно-массовых и физкультурно-спортивных мероприятий.

В условиях, когда ведущие страны мира изыскивают любые возможности для укрепления взаимосвязей, трудно рассчитывать на успешность

решения своих образовательных проблем любой из стран мира в одиночку. Это, в свою очередь, связано с отношением к задаче формирования этнокультурной грамотности волонтеров культурно-спортивной направленности, через процессы достижения цели и адаптации, что предполагает *принцип интеграции*.

Данный принцип следует рассматривать на нескольких уровнях: интеграции этнических культур, интеграции учебных дисциплин и интеграции между видами деятельности – языковой, когнитивной, коммуникативной, педагогической, культуротворческой, проектной и информационной. На уровне культуры следует осознавать, что культурные концептосферы, типы мировидения, обусловленные культурой / культурами, не могут быть постигнуты по отдельности, без осознания их взаимообусловленности и взаимосвязанности. Различные этнические культуры слагают культуру глобальную, которая не откроется для личности во всей своей целостности при стремлении обучаемого освоить лишь один набор моральных и ценностных ориентиров помимо собственного. На уровне учебных дисциплин интеграция должна также рассматриваться как один из ключевых принципов развития этнокультурной грамотности. Развитие этнокультурной грамотности в полном объёме это своеобразный, продолжительный и непрекращающийся всю жизнь творческий процесс. Выразительность, информационная и эмоциональная значимость элементов культуры прослеживается в образовательном пространстве каждого урока любой учебной дисциплины, а также во внеаудиторной и внеучебной деятельности. На уровне видов деятельности принцип интеграции устанавливает связи между основными видами деятельности, включая культуротворческую. Интеграция – это выражение закономерности педагогического процесса в целом: чем больше связей будет включать педагогический процесс, тем развитие этнокультурной грамотности будет более эффективным благодаря активизации всех психических и личностных свойств человека.

Нарушение этого принципа приведет к фрагментации теоретических этнокультурных знаний, то есть отсутствию их целостности.

2. *Зависимость от воспитания толерантного сознания, способствующего становлению толерантной культуры (объективированные смыслы), а та, в свою очередь, – становлению толерантной личности волонтера культурно-спортивной направленности (личностные смыслы).*

Отличительной чертой современного общества является сосуществование и взаимовлияние различных философских, религиозных и политических систем. Нормы и правила, действующие только в одной культуре, уже не могут восприниматься как абсолютные.

Социальная значимость толерантности состоит в том, что она не только позволяет увидеть перспективу устранения противоречий и разрушительных конфликтов, но и пробудить требуемую социальную энергию общества и

каждого его члена, потому что объективно является особой духовно-нравственной ценностью, которая в равной степени дорога всем людям.

Недоброжелательность, озлобленность, агрессивность все больше распространяются в среде подростков и студентов, которые в большинстве своем и составляют ряды волонтеров культурно-спортивной направленности. Взаимная нетерпимость, культурный эгоизм через средства массовой информации, социальное окружение молодых людей все чаще проникают и в высшую школу. В этой связи активизируется процесс поиска эффективных механизмов воспитания молодежи в духе толерантности, уважения прав и свобод других, не похожих на тебя, людей.

Таким образом, *принцип толерантности* (*равноправия культур и плюрализма оценочных позиций)* по отношению к другим взглядам, ценностям, верованиям справедлив и для формирования этнокультурной грамотности волонтеров культурно-спортивной направленности.

Данный принцип предполагает ориентацию на формирование у волонтеров культурно-спортивной направленности осознанного устойчивого восприятия собственной этнической культуры не как центра, стержня культуры глобальной, а лишь как одного из «полюсов».

Нарушение принципа толерантности не обеспечит эффективного выполнения добровольцем задач при оказании помощи в организации и проведении культурно-массовых и физкультурно-спортивных мероприятий, отличающихся многонациональностью, и достижения взаимного уважения, понимания и согласования различных интересов и точек зрения волонтеров, участников и гостей культурно-массовых и физкультурно-спортивных мероприятий.

3. *Зависимость от субъективного подхода каждого волонтера к необходимости формирования этнокультурной грамотности и степени его активности в этом процессе.*

Одной из качественных характеристик процесса формирования этнокультурной грамотности является отказ волонтера от этноцентристских позиций как препятствия на пути восприятия мультикультурности современного общества.

Сложность заключается, прежде всего, в том, что волонтер должен выбрать для себя определенную жизненную стратегию – сознательно принять новую социокультурую реальность или вынужденно смириться с ней.

Из этой закономерности вытекает *принцип субъектности*, который предполагает организацию личностного осмысления каждым добровольцем знаний о культуре своего и иных этносов, предоставление права свободного выбора способов межнационального взаимодействия в процессе организации и проведения массовых культурно-спортивных мероприятий на основе этих знаний.

Несоблюдение этого принципа приведет к пассивной позиции добровольца, что сделает невозможным его функционирование как значимого субъекта волонтерской деятельности.

4. *Зависимость выбора средств и методов формирования этнокультурной грамотности от степени осведомленности волонтеров культурно-спортивной направленности об особенностях и специфике культур разных этносов.*

Дело в том, что любой доброволец не поступает в «педагогическую лабораторию» с так сказать «нулевой» этнокультурной грамотностью, и работа по её формированию не начинается «с чистого листа». Поэтому формирование данного качества, выбор средств и методов этого процесса должны обязательно опираться на уже имеющийся у волонтера опыт в этой области. Эта закономерность обусловливает *принцип учета имеющегося начального уровня сформированности этнокультурной грамотности каждого волонтера.*

Нарушение данного принципа приведет к снижению эффективности процесса формирования этнокультурной грамотности волонтеров культурно-спортивной направленности.

5. *Зависимость результатов формирования этнокультурной грамотности волонтеров культурно-спортивной направленности от обеспечения единства содержания и средств данного педагогического процесса социокультурной ситуации, в которой он организуется.*

Задачи формирования этнокультурной грамотности волонтеров культурно-спортивной направленности ориентированы на реальные отношения, складывающиеся между обучаемыми и участниками и гостями культурно-массовых и физкультурно-спортивных мероприятий иной этнической принадлежности. В этой связи содержательно формирование этнокультурной грамотности волонтеров культурно-спортивной направленности предполагает сообщение добровольцам необходимых теоретических этнокультурных знаний, развитие умений и навыков эффективного межнационального взаимодействия и воспитание соответствующих социокультурных установок и личностных эмоционально-психологических качеств.

Из этой закономерности вытекает *принцип адекватности.*

Несоблюдение в процессе формирования этнокультурной грамотности волонтеров культурно-спортивной направленности данного принципа также ведет к неэффективности данного процесса.

6. *Зависимость от необходимости уважения самоценности каждого субъекта многонациональных культурно-массовых и физкультурно-спортивных мероприятий.*

Общеизвестно, что ценности выступают мотивом сознательного поведения индивида. На их основе складываются социокультурные типы отношения граждан к процессам, происходящим в обществе. В этой связи задачей образования является воспитание детей и юных граждан в духе искренности и понимания по отношению к другим людям, их культуре и истории, к особенностям их человеческой природы. Следовательно при взаимодействии субъектов многонациональных культурно-массовых и физкультурно-

спортивных мероприятий должен действовать *принцип позитивного восприятия личности*, означающий принятие человека таким, каков он есть, независимо от его этнической принадлежности.

Если в межнациональном взаимодействии волонтеров и гостей массовых культурно-массовых и физкультурно-спортивных мероприятий не будет учитываться этот принцип, то эффективность этого процесса будет существенно снижаться, так как только позитивно настроенные друг на друга субъекты могут плодотворно сотрудничать.

Таким образом, процесс формирования этнокультурной грамотности волонтеров культурно-спортивной направленности должен строиться на принципах: интеграции, толерантности (равноправия культур и плюрализма оценочных позиций), субъектности, учета имеющегося начального уровня сформированности этнокультурной грамотности каждого волонтера, адекватности и позитивного восприятия личности.

Представленные выше принципы могут служить целевым ориентиром в процессе формирования этнокультурной грамотности волонтеров культурно-спортивной направленности.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В КУРСЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» ПРИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОМ ПОДХОДЕ К МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКАМ

© Смирнова О.М.[♣]

Московский государственный областной социально-гуманитарный институт, г. Коломна

В статье уделяется внимание самостоятельной работе младших школьников по предмету «Окружающий мир» в условиях дифференциации. Дифференцированный подход к учащимся рассматривается как основа уровневой дифференциации обучения на основе обязательных результатов, при которой организация самостоятельной работы связана с формой учебной работы учащихся.

Средства обучения, такие как учебник, рабочие тетради при изучении курса «Окружающий мир» направлены на поиск информации, преобразование и представление ее, что обеспечивает формирование у младших школьников способности к самостоятельным учебным действиям. Существенная роль в этом отводится самостоятельной работе. В современных условиях

[♣] Доцент кафедры Начального, дошкольного и специального образования, кандидат педагогических наук, доцент.

развития начального общего образования одним из требований к реализации основной образовательной программы являются: использование образовательных технологий деятельностного типа, самостоятельной работы обучающихся [3, п. IV. 22]. Наибольшая возможность в умственном развитии младших школьников возникает тогда, когда начинается систематизация и обобщение знаний об окружающей действительности, ученики выполняют задания, включающие решение проблемных ситуаций, познавательных задач на доказательство, сравнение, классификацию, обобщение, раскрытие причинно – следственных связей. Учителю необходимо организовать работу разной по степени сложности, методам, приемам обучения, при этом учитывая индивидуальные психологические особенности учащихся. Проблема заключается в отсутствии достаточно обоснованного подхода к пониманию сущности дифференцированного обучения и его реализации в начальной школе, теоретические разработки не нашли должного освещения в школьной практике.

В исследованиях ученых нет единой точки зрения на понятие «самостоятельная работа». Она является средством, с помощью которого учитель вовлекает учащихся в самостоятельную познавательную деятельность (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), рассматривается как метод обучения (А.В. Усова). В работах П. И. Пидкасистого как учебное задание, и форма проявления в соответствующей деятельности развития мышления, памяти, воображения учащихся [1, с. 43]. При изучении курса «Окружающий мир» под самостоятельной работой подразумевается организованная познавательная и практическая деятельность учащихся, в результате которой они овладевают знания, умениями.

В курсе «Окружающий мир» для того, чтобы организовать самостоятельную работу младших школьников, адаптированную к их учебным возможностям, нужно знать уровень развития общих учебных умений, логического мышления. При выполнении заданий ученики должны овладеть умением читать текст заданий; понимать их содержание, выполнять действия, которые предусматривают практические и учебные задачи, осуществлять самоконтроль и самопроверку результатов. Учителю, соответственно, необходимо выбрать адекватные способы действий, ведущие к решению поставленных задач самостоятельной работы, способы контроля результата выполнения заданий школьниками. Проверку ответов следует проводить с помощью средств обратной связи, имея образец выполнения. Он помогает найти ошибки в выполненных заданиях и их исправить.

Дифференцированный подход к младшим школьникам следует рассматривать как принцип обучения, основа внутренней дифференциации. Уровневая дифференциация на основе обязательных результатов наиболее приемлема среди технологий деятельностного типа в начальной школе. Она позволяет при изучении курса «Окружающий мир»:

– осуществить дифференцированный подход к учащимся как возможность индивидуализации обучения в одном классе (внутриклассная дифференциация);

- организовать обучение на обязательном и продвинутом уровнях, что обеспечивает необходимую подготовку и предоставляется возможность учащимся усвоения содержания предмета повышенного уровня сложности;
- организовать самостоятельную работу учащихся на различных этапах урока;
- проектирование на основе полученных результатов индивидуальные пути учащихся в обучении и развитии;
- применить бальную оценку результатов учебных достижений учащихся;
- обеспечить качество знаний, общих учебных умений, усвоение которых определяет успешность обучения в старших классах общеобразовательной школы.

Одним из средств обучения, позволяющим организовать самостоятельную работу на разных этапах урока курса «Окружающий мир» в условиях дифференциации являются задания.

Дифференцированные задания должны:

- включать программное содержание учебного материала по предмету, учебные действия, необходимые для выполнения;
- охватывать степень сложности учебного материала (базовый уровень, повышенный уровень сложности);
- отражать характер деятельности, необходимый для их выполнения;
- соотноситься с показателями обученности (узнаванием, различением, запоминанием, пониманием учебного материала, применением знаний, умений в практической деятельности и в новых учебных ситуациях), уровнем развития общих учебных умений у учащихся;
- являться структурным компонентом урока, соотноситься с планируемыми результатами обучения.

По предмету «Окружающий мир» можно выделить следующие виды самостоятельных работ и вариативные задания:

- воспроизводящего типа (задания на узнавание, различение учебного материала, учебные действия по образцу);
- реконструктивно-вариативные (задания на применение знаний, умений в практической деятельности);
- частично-поисковые (задания на применение знаний, умений в новых учебных ситуациях);
- творческие (задания на применение самостоятельно усвоенных знаний, умений в новых учебных ситуациях, решение самостоятельно новых учебных задач) [2, с. 7].

Самостоятельная работа в большей степени имеет обучающий характер, она позволяет выявить и устранить пробелы в знаниях, умениях, подготавливает младших школьников к проверочным, итоговым работам, при

выполнении которых учащиеся проявляют самостоятельность в применении знаний, усвоенных учебных действий.

Организация самостоятельной работы в курсе «Окружающий мир» при дифференцированном подходе к младшим школьникам связана с формой учебной работы. В педагогике понятия «форма обучения» и «форма учебной работы» тождественны, рассматриваются как вид деятельности учащихся на уроке. Чередов И.М. выбор форм учебной работы: парную, звеньевую, индивидуализированную, дифференцированно-групповую, индивидуализировано-групповую связывает с этапом урока, психолого-педагогическими особенностями учащихся, содержанием учебного материал [4, с. 46].

Групповая форма учебной работы позволяет осуществить сотрудничество школьников, а именно, оценить вклад каждого в результат деятельности, распределить работу в группах. Осуществить дифференцированный подход к младшим школьникам при организации самостоятельной работы можно, применив вариативные задания, организуя на различных этапах урока групповые формы учебной работы учащихся. Парная форма учебной работы имеет место при проверке домашнего задания, первичном закреплении изученного материала. Ее можно организовать, используя рабочие тетради по изучению курса «Окружающий мир» или индивидуальные карточки с заданиями. Школьники могут работать в парах: наиболее подготовленный и наименее подготовленный, выполнять различные по степени сложности задания.

Дифференцированно-групповая форма учебной работы предполагает организацию самостоятельной работы учащихся в группах с относительно равными учебными возможностями. Как правило, в классе выделяются 3-4 группы школьников. Задания ученики получают разные по степени сложности, применяются как минимум, три вида заданий. Младшие школьники выполняют задания разной степени сложности или каждая группа может решать часть общего задания. Эта форма учебной работы учащихся применяется при закреплении изученного материала, имеет место при проверке знаний, умений, менее подготовленные ученики выполняют задания, опосредующие учебную информацию (на узнавание объектов, выделение главных существенных признаков, классификацию, включающие действия по образцу). Школьникам со средним уровнем учебных возможностей предлагаются задания на применение знаний, умений в практической деятельности (задания на сравнение, обобщение учебного материала, раскрытие связей между объектами окружающего мира, дополнение к тексту, подготовку сообщения). Наиболее подготовленные учащиеся выполняют задания на применение знаний, умений в новых учебных ситуациях (задания на доказательство, на осознание последствий воздействия человека на природу, выбор правильной линии поведения в окружающей среде, на решение проблемных ситуаций).

Звеньевая форма учебной работы предполагает работу школьников в «мини-группах». В каждой ученики с различными учебными возможностя-

ми. Эту форму учебной работы можно организовать на различных этапах урока при проведении самостоятельных работ, изучении нового материала в ходе практической работы с приборами, гербарием растений, атласами-определителями, экскурсии в природу, подготовке проекта по предмету «Окружающий мир». Индивидуализированная форма учебной работы предполагает выбор дифференцированных заданий школьниками. Она может применяться на обобщающих уроках в курсе «Окружающий мир». Как правило, учитель сообщает критерии оценки, перед выбором варианта заданий. Индивидуализировано-групповая форма учебной работы имеет место на этапе урока – проверка изученного материала, способствует предупреждению отставания в усвоении знаний учащихся с низкими учебными возможностями, а также позволяет организовать работу наиболее подготовленных. Школьники могут работать самостоятельно с рабочими тетрадями по предмету «Окружающий мир», выполнять задания на индивидуальных карточках, как на воспроизведение знаний, необходимых для изучения нового материала, так и опережающие задания по теме.

Успешность выполнения заданий самостоятельной работы во многом зависит от последовательности следующих этапов организации ее на уроках курса «Окружающий мир»:

1. Выбор учителем этапа урока, на котором проводится самостоятельная работа в соответствии с дидактическими задачами: на закрепление изученного материала; на проверку знаний, умений; на обобщение и систематизацию знаний; на воспроизведение опорных знаний перед изучением новой темы; на первичное закрепление изученного материала.
2. Подготовка учащихся к выполнению самостоятельной работы:
   а) четкое, немногословное инструктирование учащихся относительно целей и задач работы;
   б) подбор заданий для самостоятельной работы с учетом индивидуальных психологических собенностей учащихся;
   в) сообщение школьникам времени выполнения работы.
3. Постановка задачи, решение которой потребует умственных усилий учащихся. Принятие учебной задачи младшими школьниками (что и как нужно делать, чтобы получить результат).
4. Выбор формы учебной работы учащихся при организации самостоятельной работы (звеньевая, парная, дифференцированно-групповая, индивидуализированная, индивидуализировано-групповая).
5. Опосредованное руководство самостоятельной работой учителем (наблюдение за ходом выполнения заданий и оказание необходимой помощи учащимся при возникновении затруднений).
6. Проверка результатов выполнения заданий самостоятельной работы (самоконтроль и самопроверка выполнения заданий учащимися, взаимопроверка с образца, с использованием учебника).

Список литературы:

1. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.

2. Смирнова О.М. Окружающий мир в начальной школе. Методические рекомендации для учителя [Текст] / О.М. Смирнова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 112 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Вестник образования России. – М., 2009. – № 2. – С. 45-73.

4. Чередов И.М. Процесс обучения: методы, формы [Текст] / И.М. Чередов. – Омск, 1997.

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ШКОЛЕ

© Степанова Т.И.[♣], Ноговицына Я.И.[♦]

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск
Средняя образовательная школа № 15, г. Якутск

В своей статье авторы определили теоретические основы и выделили систему методов и методических приемов для создания синергетических условий саморазвития учащихся. Представили модель внедрения синергетического подхода к организации процесса воспитательной работы, которая прошла апробацию в средней школе № 15 г. Якутска Республики Саха (Якутия). Статья адресована студентам, учителям и всем кто занимается внедрением инновационных технологий в образовательный процесс.

Мир уже вступил в критическую область смены цивилизаций. При этом опыт прошлых поколений перестает быть надежной опорой для прогнозирования будущего. Возникает сложная проблема, которую поставила современная действительность – это проблема человека в быстро изменяющемся мире. Подготовка учащегося к будущей жизни связана с социальным прогнозом. Ответ на вопрос о том, какая жизнь ожидает впереди, какие изменения произойдут в обществе, чему и как надо учить ученика, сегодня никто не даст. Современная мировоззренческая парадигма образования диктует использование новых подходов в воспитании подрастающего поколения. В Послании Федеральному Собранию президент РФ Д.А. Медведев отметил, что «школьное образование представляет одно из определяющих и самых длительных

[♣] Профессор кафедры Методики преподавания Физико-технического института СВФУ, доктор педагогических наук.

[♦] Заместитель директора по воспитательной работе МОУ СОШ № 15 (г. Якутск).

этапов в жизни каждого человека». Именно оно является решающим как для индивидуального успеха, так и для долгосрочного развития всей страны.

В настоящее время большая политика сместилась от обеспечения стабильных темпов экономического роста и повышения конкурентоспособности ключевых отраслей производства к повышению качества жизни людей. В связи с этим меняются требования государственного заказа к системе образования. Сегодня главной стратегической целью системы образования становится не обучение людей, а формирование целостной личности, обладающей широким научным кругозором, творческим мышлением и способностями к дальнейшему саморазвитию [7].

Саморазвитие – это целостный процесс социально-личностного развития, обусловленный субъективностью, субъектной деятельностью личности, условиями жизни и труда. Саморазвитие для человека является безусловной ценностью, саморазвитие есть творчество, обращенное на свою личность. Способность к активно-творческой позиции человеку не может быть задана никем – она приобретается только им самим, постепенно, в результате длительных целеустремленных усилий, направленных на изменение самого себя. Как результат творческой работы над собой, происходит необратимое качественное изменение психологического статуса личности, выраженное в потребности в самосовершенствовании, самовоспитании, в построении себя как личности (рис. 1).

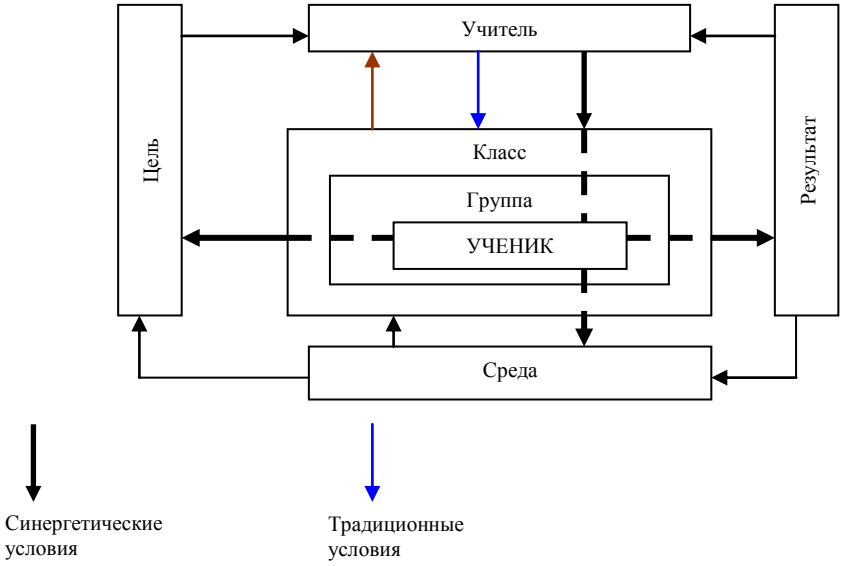

Рис. 1. Информационная модель дидактической системы

Человек развивается не только по заложенной в нем биологической программе и под воздействием окружающей среды, но и в зависимости от его опыта, потребностей, интересов, способностей. Таким образом, процесс саморазвития рассматривается в диалектическом единстве противоположностей – социализации и индивидуализации. Это неразрывно взаимосвязанный процесс, на определенной стадии дополняющийся самоуправлением личности, которая начинает сама сознательно организовывать собственную жизнь, а значит, и определять в той или иной мере собственное развитие [2, с. 68].

Но развитие личности как и ее саморазвитие – это не линейное движение, направленное к позитивному или негативному полюсам развития. Уход от такого традиционного понимания развития и саморазвития, поиск новых его онтологий приводит к ассимиляции идей, описанных наукой синергетикой – теории саморазвивающихся, самоорганизующихся систем. Развитие имеет причины, не столько диалектические, сколько иные: неравновесность системы, нестабильность, кризисы, эволюцию и коэволюцию, бесконечно воспроизводимые и разрешаемые системой в ее самодвижении, что характерно и для развития личности как ее саморазвития [4, с. 189].

Развитие указывает на процесс оптимизации внутренних свойств субъекта под действием независящей от субъекта среды. В отличие от развития саморазвитие также заключается в изменении субъекта под действием внешней среды, но действие этой среды оптимизируется самим субъектом, то есть человек сам перестраивает среду так, чтобы она (среда) действовала на него требуемым образом, т.е. он активен к среде (рис. 2).

Таким образом, саморазвитие мы определяем как процесс личностного развития под действием внешней среды, организуемых самой личностью на основе внутренних устремлений к будущему.

Осмысление процесса саморазвития личности, понимание того, что способность развиваться только в слабой степени предпосылочна в природе человека, сознательное развитие-саморазвитие – задача и воспитания, и самого воспитуемого. Задача, которую он в условиях «мягкого» управления охотно и продуктивно решает сам, а при «жестком» – или отторгает или делает видимость решения [4, с. 191]. Одним из условий мягкого управления, мы понимаем создание синергетических условий.

Анализ различных подходов к выделению принципов создания синергетических условий (принципы управления саморазвитием учащихся) позволил нам вычленить те из них, которые направлены на воспитание саморазвивающейся личности подростка.

Принципы *творческого саморазвития учащихся* охватывают всю сферу взаимодействия детей и взрослых, оказывающего педагогическое влияние на ребенка, – образование, воспитание, свободное общение. Педагогическое взаимодействие выстраивается «от ребенка» – от его индивидуального опыта, ценностей, мотивации, потребностей, вкусов, склонностей, нравствен-

ных принципов, чтобы принять ребенка таким, каков он есть, и восходить вместе с ним к общечеловеческим ценностям.

В ряде принципов педагогики творческого саморазвития учащихся фундаментирующим выступает *принцип природосообразности* педагогического влияния [4]. Воспитание должно учитывать природу ребенка и строиться как имеющее для него личностные смыслы, влекущее к исследованию, самостоятельному познанию. Сегодня мы привносим в толкование принципа природосообразности такой важный момент, как иное понимание природы человека – не как прост био-социального, а как био-психо-социо-культуро-этно-природо-космического существа [4], – а то значит, что учет его сложной природы в воспитании ведет к большей осторожности, вдумчивости, тонкости педагогических влияний.

Принцип культуросообразности воспитания также был сформулирован классической педагогикой. Принцип культуросообразности содержал в себе идею воспитания как инкультурации, когда механизм социального наследования действует как освоение ребенком с помощью взрослых достижений человечества для его дальнейшего жизнедвижения.

К осознанию принципа социосообразности воспитания наука в сущности также подходила давно. Принцип социосообразности воспитания отражает не просто учет зависимости результата воспитания от макро- и микросоциума, а необходимость создания приемлемых социальных условий для успешного развития и саморазвития ребенка, а в случае неблагоприятных макросоциальных и семейных, микросоциальных условий – компенсации этого возможностями воспитательной системы.

Принцип свободосообразности воспитания также имеет глубокие исторические корни. Современная «педагогика свободы» в своей основе имеет идею развития индивидуальности, личности, индивидуального опыта ребенка. Содержание этой педагогики определяется как индивидуализация личности, развитие ее «самости». Ее цель заключается в оказании «помощи детям в конструировании их автономного внутреннего мира» [4, с. 80].

К этим фундаментальным принципам следует отнести *создание хаоса как способа самообновления* личности. Хаос не есть негативное. Это – сила, выводящая на структуры аттракторы эволюции, а также способ синхронизации темпов развития подструктур внутри сложной структуры. Определенная доля хаоса, разрушения в мире должна быть. Хаос – это путь к инновации. Периодически погружаясь в хаос, система самообновляется.

Обучение как адаптивная модификация. Резонансные, топологически правильно организованные и своевременные воздействия на учащегося, которые адаптированы генетически врожденному его поведению, могут дать весьма неожиданный и многообещающий результат.

Пробуждающее обучение учит как управлять не управляя, как обеспечить самоуправляемое и самоподдерживаемое развитие, как преодолевать хаос, его

не преодолевая, делая творческим, превращая в поле, рождающее искры инноваций. В методах обучения выделяются следующее: самообразование, обучение как инактивация нелинейного диалога, обучение как адаптивная модификация, обучение как фазовый переход, гештальт – образование.

Синергетическая организация воспитания находит новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни (поиск нового смысла, новых ценностей данной личностью в данный момент). Трансцендентность – способность выходить за рамки самого себя. Осмысленность жизни достигается путем реализации трех видов ценностей: ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения.

Методологическим основанием для выявления закономерностей мы используем *системно-структурный подход*. При таком подходе к описанию закономерностей охвачены все основные внешние и внутренние связи процесса формирования саморазвивающейся личности подростка, что и дает основание считать этот подход относительно целостным. В целостном подходе к закономерностям данного процесса заложены реальные возможности для его эффективного и качественного построения.

Деятельностный аспект содержания обучения в деятельностной модели обучения выражается в том, что содержание обучения есть деятельность в связи с решением проблемы и деятельность коммуникации как овладение социальной нормой, вербальная деятельность и виды невербального самовыражения. Таким образом, учебно-воспитательный процесс представляет собой взаимодействие и решение коммуникативных (проблемных) задач.

Самостоятельная работа, на наш взгляд, наиболее полно определяется А.И. Зимней. По её определению самостоятельная работа представляется как целенаправленная, внутренне мотивированная структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельности. Её выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлективности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания.

Синергетический подход. Для получения устойчивого результата учителю следует помнить, что когда диссипативная система (ученик) смущена, она неустойчива, податлива. Чтобы система перешла в смущение требуется интенсивное возмущение, для этого надо создать напряжение (интеллектуальное, эмоциональное, духовное). В состоянии неустойчивости в точке бифуркации или вблизи момента обострения (вблизи максимумов) слабое воздействие может оказывать на систему большой ее сдвиг. Система становится неустойчивой даже к малым, незначительным воздействиям (мышь родит гору). Можно смело вести разговор о смысле жизни, о том как строить «свою жизнь». Система может перейти на уровень другого порядка, т.е. произойдет развитие. Система станет другой.

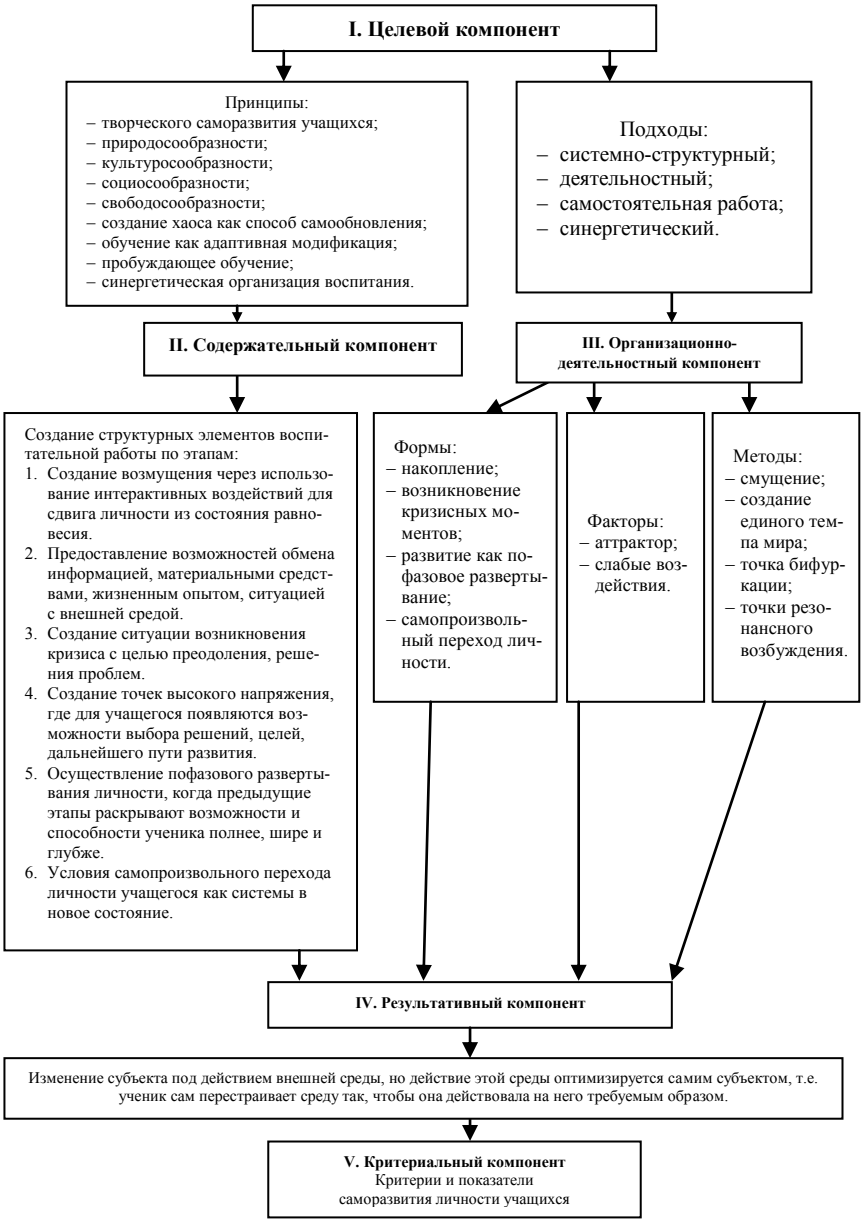

Рис. 2. Модель внедрения синергетического подхода в организацию процесса воспитательной работы школы

Формами развития-саморазвития личности являются: накопление флуктуаций, происходящее в процессе формирования привычек, накопления опыта, развития способностей, физического роста и социального становления; возникновение кризисных моментов – точек бифуркации, которые являются точками «ветвления» выборов целей, смыслов для человека, обусловленных как возрастным развитием, так и ситуациями реальной жизни; развитие ребенка как его «пофазовое развертывание» когда полнота предшествующих фаз обуславливает более полное развертывание возможностей личности в фазе последующей; самопроизвольность переходов личности как системы в новое состояние, когда вся совокупность предпосылок и условий этого перехода на более высокий уровень самоорганизации лавинообразно срабатывает в момент очередного кризиса, рождая новый «горизонт» человекообразования [4, с. 190].

Фактором развития-саморазвития, в рамках синергетического подхода, выступает аттрактор, способный изменить последующую траекторию развития ученика. Наиболее сильными факторами являются «слабые воздействия», которые в своей совокупности накапливают «критическую массу» личностных состояний и приводят к тому, что малое воздействие на микроуровне вызовет сильнейшие изменения, нередко целые катастрофы или мощные позитивные «прорывы» на макроуровне. Это явление резонанса также способно трансформировать влияние на ученика в одной сфере его личности на изменения в смежных сферах, что расширяет возможности педагогического влияния на саморазвитие, позволяя «малыми» педагогическими средствами обеспечивать обширные и глубокие личностные преобразования человека, если еще при этом он рефлексивен и целеустремлен в саморазвитии. Непрерывная нелинейная среда потенциально содержит в себе различные типы локализации процессов (различные типы структур). Она выступает в качестве носителя различных форм будущей организации, в качестве поля возможных путей эволюции. Структуры-аттракторы как будущие состояния пред-даны, пред-заданы (свойствами данной нелинейной структуры). Аттракторы это «память о будущем», это «воспоминание будущей активности»

К *синергетическим методам воспитания* можно отнести следующие методы:

- метод резонансного возбуждения. Это нелинейный метод обучения и воспитания (пробуждающими импульсами). Основное правило нелинейного синтеза частей в сложное эволюционное целое: интеграция относительно простых эволюционизирующих структур в более сложные происходит благодаря установлению общего темпа эволюции во всех объединяемых частях.
- другой метод – это холистическая тенденция – интеграция и целостность. Способность видеть целое прежде составляющих его частей,

способность к мыслительному синтезу – важнейшая особенность когнитивной и креативной деятельности человека. Лишенный таких способностей человек видит только части, отдельное, единичное, он зациклен на них. Не зная контекста, значение какой-то непонятной части (не говоря уже о значении целого) остается для него неведомым. Варела Ф. говорил, что необходимо думать глобально, действовать локально.

Методическими приемами достижений результата являются: определение параметров порядка сложных желаемых структур (аттракторов или областей притяжения), спектров целей; расчет или моделирование и количественное определение структуры аттракторов; определение малых, но резонансных воздействий, способных вывести на желаемый уровень сложной структуры.

Методические приемы создания темпомира: подбор правильной топологии структур частей; изменение способа сборки целого из частей; части при сборке деформируются, трансформируются, также как и целое, поэтому нужна гибкость руководителя; создание ситуации «на краю хаоса».

Методические приемы создания смущения: создание интенсивного возмущения (нужна динамика, импульс процесса); применение интерактивных средств, для того, чтобы все каналы восприятия были задействованы; вызов чувств, ярких ощущений (поступки, драмы, решения, желания, радости, удовольствия, счастье и др.).

Методические приемы организации творческого процесса: предоставление спектра реализуемых путей решения; свобода выбора путей эволюции среды и собственных предпочтений.

Методические приемы достижения эквифинальности должны учитывать, что имеет значение глубина памяти; имеет влияние притяжение будущего, чтобы попасть в конус определенного аттрактора; человек, попавший в направление, инициированное им самим, поддается течению, чтобы победить, либо недеяние есть самое сильное действие. Нужно влиться в установившееся течение самоорганизации, так как оно (направление) инициировано им самим.

Методические приемы достижения эмерджентности основываются на том, что части целого должны быть когерентны, то есть топологически похожими; учесть, что максимумы притягиваются и усиливают друг друга (резонируют).

Таким образом, мы определили теоретическую основу и выделили систему методов и методических приемов для создания синергетических условий саморазвития учащихся. На рис. 2 представлена модель внедрения синергетического подхода в организацию процесса воспитательной работы в школе, которая прошла апробацию в средней школе № 15 г. Якутска Республики Саха (Якутия).

Список литературы:

1. Артемьев И.Т. Саморазвитие личности студента неязыкового ВУЗа в условиях компьютеризированного обучения: автореф. / И.Т. Артемьев. – Якутск, 2006.

2. Гуч О.Э. Освоение исследовательской функции как фактор активизации профессионального саморазвития педагога: автореф. дисс. … к-та пед. наук / О.Э.Гуч. – Якутск, 2006.

3. Жожикова С.И. Организационно-педагогические условия саморазвития личности школьников в сети интернет: автореф. / С.И. Жожикова. – Якутск, 2009.

4. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. – Благовещенск, 2001. – С. 342.

5. Князева Е.Н. Синергетика. Нелинейность времени и ландшафты коэволюции / Е.Н.Князева, С.П. Курдюмов. – М., 2007.

6. Николаева М.Н. Организационно-педагогические условия творческого саморазвития учащихся (на примере сельских школ Республики Саха (Якутия): автореф. дисс. … к-та пед. наук / М.Н.Николаева. – Якутск, 2005.

7. Степанова Т.И. Опережающее образование / Т.И.Степанова // Народное образование Якутии. – 2009. – № 3 (71).

8. Степанова Г.В. Педагогические мастерские как условие развития творческой личности / Г.В.Степанова // Управление школой. – 2007. – № 3 (15).

ВКЛЮЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС СТАНОВЛЕНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА

© Стюарт Ю.В.[♣]

Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск

В данной статье рассматривается проблема включения в образовательный процесс становления эстетической компетенции старших дошкольников межкультурного диалога, даются определение «межкультурный диалог» и его основные характеристики, конкретизируются идеи, характерные черты и этапы включения межкультурного диалога в организации образовательного процесса становления эстетической компетенции старших дошкольников.

Включение в образовательный процесс становления эстетической компетенции старших дошкольников межкультурного диалога в поликультур-

[♣] Аспирант кафедры Педагогики, психологии и предметных методик.

ной образовательной среде реализует идею воспитания «человека культуры» XXI века. Этому способствует поэтапная реализация идеи «диалога культур» за счет преемственности образования и включения старших дошкольников в межкультурную коммуникацию.

Анализ мирового опыта межкультурного образования, а также анализ научной литературы позволяет выделить особую ценность реализации межкультурного диалога именно в старшем дошкольном возрасте, обусловленной основной здоровьесохраняющей функцией культуры в развитии детской личности, а также высокой сензитивностью детства к формированию позитивных установок в межкультурном общении и развитию межкультурной компетенции старших дошкольников.

Каждый ребенок имеет свою уникальную структуру личности, несущую отпечаток той культуры, в какой он воспитывался и рос [2]. Недостаток уверенности в себе, неумение отстоять свою точку зрения, незнание других культур, порождающее страх, дискомфорт, что является причиной нетерпимого отношения детей к культурным отличиям [3, с. 40]. Поэтому необходимым в межкультурном образовании становится подход, ориентированный на конфликт, где главной целью является становление конфликтной компетенции. Анализ межкультурных конфликтов требует осмысления их причин, что ведет к снятию культурных стереотипов. Дополненный подход ориентирован на встречу культур, их диалог, предполагающий становление межкультурной компетенции (с информационным и языковым компонентами), конфликтоориентированный подход несет большую пользу для развития у детей толерантных установок в поведении [6, с. 31]. С одной стороны, дети до 6 лет имеют достаточно размытое представление о своей национальности, в то же время уже в 4 года у ребенка начинает формироваться отношение к человеку другой национальности [1, с. 9]. По данным Ф. Уэсти, дошкольники остаются в большинстве своем непредубежденными. С взрослением ребенка эмоциональные предпочтения складываются в устойчивые стереотипы, изменить которые становится очень трудно [7]. Мок К. считает, что для маленьких детей поликультурность должна быть частью всего ранневозрастного обучения. Установлено, что уже к пяти годам у ребенка вырабатывается не только первоначальное представление о расовой принадлежности, но и о причинно-следственной связи фактора национальности с положением в обществе [4, с. 56].

Анализ научной литературы обобщение педагогического опыта, а также анализ современного состояния гуманитарного знания показывает, что в настоящее время идет поиск форм диалога, создание эффективных методик его ведения, процесс переориентации мышления и сознания на диалог.

Круг педагогических возможностей диалога очень велик, поэтому мы предполагаем: представить педагогические возможности диалога в образовательном процессе; показать, что происходит в личности, включенной

в диалог (интеллектуальные, эмоциональные, социальные изменения); рассмотреть важнейший компонент диалога – вопросы, которые выполняют многие функции в обучении и воспитании (побуждающую, поддерживающую, ориентирующую, стимулирующую, корректирующую, коммуникативную) и являются необходимым условием возникновения диалога, его «начальной гранью».

Анализ характера педагогических возможностей диалога позволил раскрыть его гуманистический характер а) выявить связи, существующие между диалогом – разговором – беседой – обсуждением – спором – полемикой – дискуссией – диспутом, которые реализуются в непосредственном общении людей, и определить, что разногласия участников диалога, могут привести к спору, а от спора к диалогу можно прийти через обсуждение, совместные усилия и сотрудничество; б) установить при психологическом представлении диалога, что речевое общение может быть в разной степени диалогизированным, диалог строится с учетом внутренних диалогов и влияет на эмоции человека, его психофизиологические состояния, наиболее существенной чертой диалога является взаимодействие выраженных в речи различных смысловых позиций; в) в педагогических исследованиях рассмотреть диалог как процесс (внутренний диалог), контакт (внешний диалог), принцип построения воспитательного взаимодействия, условие, средство, способ смыслообразования, творческого соизмерения субъектов, механизм их сознания, результат их развития и взаимодействия; диалог дает возможность открыто излагать свои цели, не разрушать культурные традиции, помогать передавать из поколения в поколение накопленное, поддерживать и развивать диалог времени и культур.

Приведенные ранее подходы к определению понятия «диалог» позволяют нам выделить следующие значимые положения организации образовательного процесса: а) образовательный процесс строится на основе диалога и предполагает свободный обмен мнениями между сторонами процесса. Это положение возможно при условии, когда участники диалога уже имеют знания и умения по изучаемому предмету, с одной стороны, а с другой, владеют необходимыми знаниями и умениями ведения диалога; б) ситуация диалога предполагает беседу, заранее продуманную и реализованная в ходе совместного обсуждения, дискуссии, вопросов, гипотез выдвигаемых детьми; в) знание связей диалога – речевого общения – внутренней речи – обязательное условие использования диалога в образовательном процессе старших дошкольников.

Реализация перечисленных выше особенностей присущих диалогу между различными субъектами-личностями и вступление в диалогическое взаимодействие возможны при условии ознакомления участников образовательного процесса с положениями и умениями вести диалог.

Анализ механизмов, ответственных за диалоговый характер общения субъектов в образовательном процессе, выявил особенности, отличающих

диалог от иных форм общения как объективного, так и субъективного характера. Объективными особенностями диалогового характера общения, является: наличие общего пространства взаимодействия; единство языка; существование общей для субъектов проблемы взаимодействия. Особенностями субъективного диалогового характера общения: существование различных позиций и смыслов; равенство партнеров; эмоциональная включенность преподавателя и студента; взаимопроникновение и взаимопонимание; рождение нового знания (смысла) относительно предмета обсуждения; сотворчество; единство цели (А.А. Бодалев, Ю.С. Курганов, С.Н. Распопова и др.

Опираясь на философские положения о том, что диалог всегда есть продуктивное взаимодействие, направленное на соотнесение, согласование различных взглядов, мнений, взаимообогащение личностей, расширение границ собственного понимания, мы, вслед за Е.Ю. Никитиной [5], пришли к понятию межкультурного диалога как способа межкультурной коммуникации, направленного на взаимопонимание и взаимообогащение общающихся субъектов в условиях множественности культур.

Способность старшего дошкольника к диалогу предполагает принятие им диалога как особой ситуации общения, требующей адекватного поведения, соблюдения некоторых правил, ибо диалог подразумевает умение воспринимать чужую и порождать собственную речь в процессе коммуникации.

Анализ научной литературы (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Н.Ю. Гусевская, Ю.М. Лотман, Е.Ю.Никитина и др.), собственные изыскания в этом направлении позволили прийти к следующим выводам:

- межкультурный диалог есть способ межкультурной коммуникации, направленный на взаимопонимание и взаимообогащение общающихся старших дошкольников в условиях множественности культур;
- основными характеристиками межкультурного диалога являются гуманистический характер взаимодействия, эмпатия, ценностно-смысловая равноценность дошкольников участвующих в диалоге;
- развитие эстетической компетенции старших дошкольников посредством межкультурного диалога осуществляется через повышение общекультурного развитие дошкольников, становление их культурных ценностей и овладение способами бесконфликтного взаимодействия, продуктивной коммуникативной компетенцией;
- включение старших дошкольников в межкультурное взаимодействие обеспечивается благодаря применению ряда специальных приемов обучения.

Опыт показал, что наиболее актуальными приемами обучения старших дошкольников при этом являются:

- обсуждение конфликтных межкультурных ситуаций, возникающих между старшими дошкольниками разных культур, направленное на анализ и обоснование причин межкультурного конфликта;

- укрепление ребенка в его попытках мыслить самостоятельно, творчески даже если его идеи и не могут конкурировать с общепринятыми;
- анализ художественных ценностей, эстетических ситуаций с целью выявления культурных стереотипов. Комментирование стереотипов позволяет увидеть различия культурных ценностей и норм, воспитывать уважение, непредвзятое и нестереотипное отношения к ним, нацеленность на установление продуктивных межкультурных отношений;
- сопоставительный анализ культурных феноменов в русской и иной культурах. Анализируя свой культурный опыт, свои национально-культурные традиции, старший дошкольник как субъект межкультурной коммуникации одновременно осознает факт их чужеродности и пытается учесть не только иной языковой код, но и иные обычаи, привычки, иные нормы социального поведения, что способствует развитию эмпатийности как личностного новообразования дошкольника;
- интерпретация художественных ценностей с учетом ценностных ориентаций родной и инофонной культур. Межкультурный диалог дает понять, что в рамках собственной культуры создается понимание своего образа жизни как единственно возможного и единственно приемлемого. И только выйдя за рамки своей культуры, столкнувшись с иным мировоззрением, мироощущением, студент начинает анализировать специфику собственного сознания, и в то же время учиться непредвзято, объективно оценивать представителя другой культуры.

Итак, межкультурный диалог направлен на становление старшего дошкольника путем погружения в эстетические ситуации, вызывающие полифонию мнений, воспитания уважения к ним, нацеленности на установление позитивных контактов и отношений.

Список литературы:

1. Абсалямова А.Г., Горбачева Ю.С. Этика межнационального общения детей в поликультурной группе. – Уфа: «Творчество», 1997. – 9 с.

2. Бочарова Ю.Ю. Межкультурное образование в детском возрасте – актуальная проблема современности (по материалам отечественных и зарубежных исследований) [Электронный ресурс]. – 2002. – Режим доступа: www.religia.eduhmao.ru/info/1/3811/24312.

3. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 40 с.

4. Менская Т.Б. Поликультурное образование: Программы и методы // Общество и образование в современном мире. Вып. 2. – М., 1993. – 56 с.

5. Никитина Е.Ю. Диалоговая культура как фактор развития у студентов вузов у.мений делового общения / Е.Ю. Никитина, М.В. Смирнова // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. – 2006. – № 1. – С. 51-61.

6. Nieke W. Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen in Alltag, Opladen, 1995. – 31 с.

7. Westie F.R. Race and ethnic relations, in: R.E.L. Paris (ed.). Handbook of modern Sociology. – Chicago, 1964.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ИХ ВЕРБАЛИЗАЦИЯ – НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА – ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД

© Толстова В.Б.

Детский сад № 90 «Цветик-семицветик», г. Норильск

Рассмотрены современные теоретические позиции формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста, а также основные этапы усвоения пространственных представлений. Описаны известные исследования становления физиологических механизмов восприятия пространства, процесс формирования пространственных представлений на вербальном уровне.

Пространственные представления – представления, в которых находят отражение пространственные отношения предметов (величина, форма, месторасположение, движение). Уровень обобщенности и схематизации пространственного образа зависит как от самих предметов, как и от задач деятельности, которая реализуется индивидом и в которой используются общественно выработанные средства пространственного анализа (рисунки, схемы, карты).

Пространственные представления – это деятельность, включающая в себя определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов. Пространственные представления оказывают большую роль во взаимодействии человека с окружающей средой, являясь необходимым условием ориентировки в ней человека.

В современной философии образования различают пространство концептуальное – продукт мышления человека для научного познания реального пространства и, следовательно, носящее абстрактный характер (в частности, геометрические пространства), и пространство перцептуальное (воспринимаемое человеком своими органами чувств).

Пространственные представления относятся к концептуальному пространству и являются образами, представлениями, созданными мышлением ребенка, закрепленными и отображаемыми вовне с помощью речи и действий.

Психический процесс развития представлений рассматривается в работах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Н.Ф. Талызиной, Е.А. Стребелевой, Б.Г. Ананьева, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др.

Мозговая организация речевых функций рассмотрена в работах П. Брока, К. Вернике. Организация речевой функции разносторонне освещена А.Р. Лурия (1973) в основах нейропсихологии.

Закономерности физиологических механизм формирования речи занимались И.П. Павлов, Н.И. Красногорский (1951), А.Г. Иванов-Смоленский, Ф.И. Фрадкина (1955), Н.Х. Швачкин (1954), М.М. Кольцова (1968), Г.М. Лямина (1960), Г.Л. Розенгарт-Пупко (1963).

Изучая рефлекторной деятельности животных и человека, И.П. Павлов выделил слово как особый сигнал.

Воспроизведение чувственных образов восприятия приводит к возникновению новых своеобразных психических образований – представлений.

Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. определили этапы восприятия пространства в раннем детстве:

1. Формирование механизма фиксации
2. Перемещение взора за движущимися предметами. Таким образом, первоначально для ребенка пространство существует как видимая масса и вычленяющиеся из нее предметы.
3. Развитие активного осязания и развитие предметной деятельности. С этого момента элементы пространственного видения находятся в прямой зависимости от накопления двигательного опыта и процесса активного осязания. Среди движущихся объектов, находящихся в поле зрения ребенка, особое значение имеют движения самих рук ребенка и тех предметов, с которыми он манипулирует.

Освоение пространства через ползание и ходьбу (вторая половина первого года жизни).

Люблинская А.А. говорит о том, что именно в этот период начинается формирование системного механизма восприятия пространства, являющегося целостным образом пространственных признаков и отношений предметов внешнего мира. Появление отдельных умственных операций со словесным обозначением пространства в лингвистической картине ребенка.

По исследованиям А.Н. Гвоздева, с появлением отдельных умственных операций со словесным обозначением пространства в лингвистической картине ребенка, на втором и третьем году жизни впервые начинают употребляться обозначения пространства, т.е. гораздо позже, чем обозначения самих предметов и их свойств. Причем, предлоги еще не применяются ребенком, хотя конструкция предложения как будто бы их предполагает.

К концу 2-го года ребенок начинает использовать в своей речи двухсловные предложения, учится правильно понимать и произносить слова, а так-

же строить предложения. Это-период повышенной восприимчивости ребенка к речи окружающих. Поэтому этот период называют сензитивным (благоприятным) для развития речи ребенка. Формирование речи в этом возрасте является основой всего психического развития.

Процесс формирования пространственных представлений на вербальном уровне очень длительный и захватывает не только период дошкольного детства.

Исследования Т.А. Мусейибовой показывают, что есть определенная последовательность в усвоении детьми дошкольного возраста пространственной терминологии.

Раньше всего в речи детей появляются предлоги около, возле, у, на, по. Позднее слова справа и слева, употребление которых долго ограничивается «ситуацией различения своих рук». Лишь в отдельных случаях к концу дошкольного периода появляются предлоги и наречия как между, напротив, над.

В исследованиях Т.А. Мусейибовой выявлена закономерность, характеризующая особенности восприятия пространства детей дошкольного возраста, а именно: освоение каждой отдельной группы пространственных отношений проходит стадию выработки опорного образа, выполняющего функцию точки отсчета в системе координат.

После такой выработки опорного образа становится возможным дифференцировка противоположного положения объектов.

В каждой из пар пространственных обозначений осваивается первоначально только одно из них, например: под, справа, сверху, сзади. Освоение противоположных значений: над, слева, снизу и других происходит на основе сравнения с первыми

В структуре пространственных представлений М.М. Семаго и Н.Я. Семаго рассматривают четыре уровня пространственных представлений, которые осваивает ребенок дошкольного возраста и составляющие элементы пространственных представлений на каждом уровне – они следующие:

1. Пространство собственного тела. Сюда входят представления о собственном теле ребенка, частях тела и их взаимном расположении.
2. Представления о расположении объектов в пространстве по отношению к собственному телу ребенка.
3. Представления о взаимоотношении между внешними объектами.
4. Пространственные представления со словесным обозначением пространства в лингвистической картине ребенка или квазипространственные представления, сюда относятся грамматические конструкции, смысл которых определяется окончаниями слов, способами их расстановки, предлогами и т.д.

Более глобально последовательность овладения пространственными представлениями в дошкольном детстве можно разделить на два больших блока.

1. Пространственные представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу). Это представления о взаимоотношении внешних объектов и тела (о нахождении того или иного предмета, о нахождении предметов с использованием понятий «верх-низ», «с какой стороны», о дальности нахождения предмета); представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве.

Развитие пространственных представлений этого блока в дошкольном детстве подчиняется одному из главных законов развития – закону основной оси: сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали «от себя» вперед, затем – о правой и левой стороне. Наиболее поздно формируется понятие «сзади». Итогом развития ребенка на этом этапе становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и собственным телом (структурно-топологические представления). Все эти представления формируются уже к трем годам.

2. Вербализация пространственных представлений.

Проявление пространственных представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе (закон основной оси). Предлоги, обозначающие представления об относительном расположении объектов, как по отношению к телу, так и по отношению друг к другу (в, над, под, за, перед и т.п.) появляются в речи ребенка позже, чем такие слова, как верх, низ, близко, далеко и т.п.

Этот уровень является наиболее сложным и поздно формирующимся. Он уходит корнями в пространственные представления «низшего» порядка, формируется непосредственно как речевая деятельность, являясь в то же время одной из основных составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка. Понимание пространственных отношений и связей тоже является важной составляющей психического развития.

В норме все эти речевые определения пространственных отношений формируются к 6-7 годам.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Проблема представления в советской психологической науке. – «Филос. зап.», 1950. – Т. 5. – С. 45.

2. Семаго Н.Я. Современные подходы к формированию пространственных представлений у детей как основы компенсации трудностей освоения программы начальной школы // Дефектология. – 2000. – № 1. – С. 36.

3. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Исследование особенностей развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов. Диагностический Комплект. – М.: АРКТИ, 1999. – С. 37.

4. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования: Методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2005. – С. 123. – (Библиотека психолога-практика).

5. Сиротюк А. Плоды просвещения // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 1. – С. 7.

КОМПЛЕКС ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЙ И МЕРОПРИЯТИЙ (1-11 КЛАСС) ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ И КАЧЕСТВ ДЕЛОВОГО ЧЕЛОВЕКА

© Трусова Л.А.[♣]
Московский государственный технический университет «МАМИ», г. Москва
Муниципальное общеобразовательное учреждение гимназия № 7, г. Чехов

В статье автор предлагает комплекс обучающих занятий и внеклассных мероприятий (1-11 класс) для формирования у школьников предпринимательских компетенций и качеств делового человека, так необходимых сейчас современному обществу и экономике.

Для современной России особенно актуальным стал вопрос организации успешной предпринимательской деятельности в условиях новой рыночной экономики и усиленного внимания государства к малому и среднему бизнесу и его поддержке, к реализации стратегических инициатив [7]. Акцент делается также на молодежном предпринимательстве как залоге здорового экономического будущего страны.

Согласно Гражданскому кодексу РФ, предпринимательская деятельность (или предпринимательство) – это самостоятельная, осуществляемая на свой риск деятельность, направленная на систематическое получение прибыли от использования имущества, продажи товаров, выполнения работ или оказания услуг, лицами, зарегистрированными в этом качестве в установленном законом порядке [8].

Предпринимателем может быть представитель любой профессии: работник торговли, организатор туристической деятельности, медик, педагог, инженер, издатель, работник сельского хозяйства, спортсмен, артист и т.д. Поэтому для подготовки молодежи к активной деловой жизни, развития у них предпринимательского мышления, при поддержке профессионального самоопределения школьников необходима системная работа педагогов при любом профиле обучения.

В материалах X Международной научно-практической конференции «Современные тенденции в экономике и управлении: новый взгляд», г. Ново-

[♣] Преподаватель кафедры «Маркетинг и менеджмент» МГТУ «МАМИ», педагог дополнительного образования МОУ Гимназия № 7 (г. Чехов).

сибирск (27.06.2011), и XII Международной научно-практической конференции «Наука и современность», г. Новосибирск (12.07.2011) автором опубликованы предложения по ведению специальных курсов для учащихся 9 классов «Мир деловых людей» и для учащихся 10-11 классов «Школа будущего предпринимателя», которые помогут педагогам и школьникам получить первичные предпринимательские знания и компетенции.

В настоящей статье предлагаем вниманию педагогов комплекс внеклассных обучающих занятий и мероприятий по формированию предпринимательских компетенций и качеств делового человека школьников с 1 по 11 класс [5]. Общий вид компетенций представлен в табл. 1.

Таблица 1

Модель общих предпринимательских компетенций

1. Успехи и достижения: – Использование возможностей; – Инициатива; – Владение и использование информации; – Настойчивость; – Ответственность за обязательства; – Повышение эффективности.	*4. Образование:* – Получение определенных предметных знаний, знаний процессов в науке и технике; – Стремление к самосовершенствованию; – Ориентация в профессиональной сфере.
2. Личностные возможности: – Опыт и экспертиза; – Работоспособность и трудолюбие; – Самоорганизация; – Осознание собственных возможностей; – Креативность и нестандартное мышление; – Последовательность.	*5. Предпринимательское мышление:* – Целенаправленность и планирование; – Разрешение проблемных ситуаций; – Эффективность; – Результативность.
3. Лидерство: – Уверенность в себе, – Влияние и убеждение, – Умение работать в команде, – Директивность, – Повышение уровня образования сотрудников.	*6. Взаимодействия и отношения:* – Надежность и честность; – Признание важности деловых отношений; – Развитие деловых контактов; – Имидж.

Содержание компетенций, методика работы над ними (содержание и примеры разработок мероприятий) приведены в полном объеме в 2-х методических пособиях: 1) И.П. Гладилина, О.П. Гришакина, Л.А. Трусова «Формирование предпринимательских компетенций у школьников с использованием возможностей социального партнерства» (2011) и 2) Л.А. Трусова «Методические материалы для организации занятий по формированию предпринимательских компетенций у школьников» (2011) и опубликованы на сайте МОУ гимназии № 7 г. Чехова www.gymnasium7.ru в разделе «Малая академия наук».

Общий комплекс и последовательность мероприятий с 1-го по 11 класс (без учета специальных курсов) рассмотрим в табл. 2-4.

Таблица 2

Комплекс мероприятий для начальной школы (1-4 кл.)

Класс	№	Тема мероприятия, форма	Общий замысел (кратко)
1	1	Тематический классный час, утренник «Все работы хороши»	Понятие о профессиях, деловом мире взрослых, о том как зарабатываются деньги
	2	Деловая игра «Что сколько стоит?»	Понятие о стоимости и цене товаров, альтернативе выбора
	3	Выставка поделок «Рукоделие как бизнес и увлечение»	Рассказ об идеях для бизнеса, мотивация к творчеству
2	1	Экскурсия на кондитерскую фабрику (хлебозавод, ферму, фабрику игрушек и т.п.) совместно с родителями	Знакомство с последовательностью получения продукции, понятием затрат
	2	Сладкая ярмарка	Показ возможностей получения «выручки» от собственного труда и вариантов распределения доходов
	3	Ролевая игра «На что потратить карманные деньги» (с уточнением определения альтернативных расходов)	Понятие об источниках доходов, затратах, альтернативных затратах, возможностях накопления карманных денег и вариантах трат.
3	1	Праздник труда	Воспитание уважения к труду и негативного отношения к лени, мотивация инициативности, трудолюбия, активности в жизни
	2	Обучающее занятие «Как создать и оформить проект «Детская площадка моей мечты»	Обучение методике работы над проектом и его расчетной частью
	3	Аукцион идей «Детская площадка моей мечты» (окончание проектного задания)	Обучение методике публичного выступления и защиты проекта
4	1	Устный журнал, утренник «Спор Мальвины и Буратино»	Показ важности уметь распределять порядок дня, составлять расписание, планировать выполнение дел, достигая определенной цели
	2	Читательская конференция «Успешные деловые люди в детстве»	Примеры успешной деятельности, показ качеств, необходимых для достижения успеха в карьере и жизни
	3	Телемост «Иностранный язык: как правильно приветствуют друг друга деловые люди»	Знакомство с первичными правилами вежливого и делового общения, мотивация изучения иностранных языков
	4	Защита проектов «Интеллектуальная биржа» (совместно с родителями и социальными партнерами)	Совершенствование исследовательских навыков и генерирования идей, их защиты

Таблица 3

Комплекс мероприятий для основной школы (5-9 кл.)

Класс	№	Тема мероприятия, форма	Общий замысел (кратко)
5	1	Учебное занятие в игровой форме «Понятие о сферах деятельности, профессиях, предпринимательстве»	Актуализация знаний о сферах деятельности и профессиях, отличиях «работы на себя» и «работы на организацию»
	2	Устный журнал «История денег»	Знакомство с видом, значением и функциями денег в разные эпохи, деньгами разных стран
	3	Ролевая игра «Сколько стоит питание семьи»	Знакомство с понятием доходы и расходы, бюджет семьи

Продолжение табл. 3

Класс	№	Тема мероприятия, форма	Общий замысел (кратко)
5	4	Игра-соревнование «Деловые контакты»	Обучение правилам делового общения, знакомство с имиджем делового человека
	5	Встреча со специалистами «Банки и банкиры»	Знакомство с особенностями банковской системы и специальностями в банках
6	1	Тематическая беседа «Кто такие деловые люди?»	Понятие о карьере, успехе, деловом человеке, его качествах
	2	Вечер вопросов и ответов «100 вопросов взрослому»	Знакомство с примерами успешной деятельности
	3	Встреча с интересными людьми «Туристические возможности города как сфера деятельности»	Изучение особенностей туризма как отрасли предпринимательства
	4	Соревнование «Особенности разных профессий и видов труда и бизнеса»	Обучение умению выделять особенности труда в разных сферах и качеств необходимых для работы в них
	5	Заочное путешествие «Ремесла разных стран (Ремесло как бизнес)»	Знакомство с ремеслом и творчеством как видом бизнеса
7	1	Тематическое занятие «Все о торговле»	Знакомство с особенностями торговли, ее видах, профессиями в сфере торговли
	2	Круглый стол «Имидж делового человека»	Обучение умению находить информацию и ее обсуждать на примере имиджа человека
	3	Дискуссия «Интернет как источник информации и делового общения»	Знакомство с возможностями Интернета и опасностями, при работе в нем
	4	Конкурс газет и плакатов, мини-сочинений «История предпринимательства»	Обучение умению ярко и образно представлять информацию слушателям
	5	Литературный обзор, встреча с интересными людьми, посещение выставки «Образование и карьера»	Посещение библиотеки, выставки, знакомство с примерами успешной карьеры
8	1	Тематический классный час «Что такое семейный бизнес?»	Знакомство с видами, примерами и перспективами семейного бизнеса
	2	Презентация профессий «Плюсы и минусы разных профессий, где и как учат профессии»	Соревнование в презентации профессий, умении выделять требования к ним
	3	Диспут «Отличие труда и бизнеса в городе и селе»	Обучение методике дискуссии и аргументации своей позиции
	4	Деловая игра «Рынок, конкуренция, цены»	Знакомство с понятием конкуренции и ее видов, мотивация к здоровому соперничеству
	5	Пресс-конференция «Бедные и богатые»	Дискуссия о понятиях богатства и бедности, их причинах и следствиях
9	1	Занятия с психологом «Уроки лидерства»	Обучение лидерскому поведению и умению работать в команде в качестве руководителя и подчиненного
	2	Пресс-конференция «Россия в деловом мире»	Дискуссия о проблемах и перспективах экономики РФ
	3	Встреча с интересными людьми «Кто и как может стать предпринимателем?» [3]	Знакомство с этапами организации предприн.деятельности
	4	Вечер вопросов и ответов со специалистами и руководителями «Молодежное предпринимательство»	Обсуждение проблем и перспектив молодежного предпринимательства в своем городе

Продолжение табл. 3

Класс	№	Тема мероприятия, форма	Общий замысел (кратко)
9	5	Занятие-практикум по составлению визиток, рекламных проспектов и т.д. «Как заявить о себе в деловом мире?»	Обучение составлению визиток, рекламных проспектов и методик презентации себя
	6	Участие в научно-практических конференциях, защите проектов по плану работы школы	Развитие исследовательских компетенции и умений предлагать варианты решения
	7	Встреча со специалистами учреждений профессионального образования в рамках Дней открытых дверей «Как и где учат предпринимателей?»	Знакомство с учебными заведениями города и потребностями в профессиях и бизнесе

Таблица 4

Комплекс мероприятий для средней школы (10-11 кл.)

Класс	№	Тема мероприятия, форма	Общий замысел (кратко)
10	1	Дебаты «Современная экономика и предпринимательство в России»	Обучение методике дебатов и отстаивания своего мнения
	2	Обучающее занятие «Как начать собственное дело? Идеи, цели, задачи фирмы» [9]	Знакомство с этапами и особенностями открытия своего бизнеса в своем городе
	3	Обучающее занятие «Юридич. аспект предпринимательской деятельности: организационно-правовые формы малого и среднего бизнеса, этапы регистрации»	Встреча со специалистами, практическое обучение моментами юридического оформления бизнеса
	4	Обучающее занятие «Молодежное предпринимательство», работа с Интернет-источниками.	Встреча со специалистами или преподавателями экономич. специальностей вузов
	5	Встреча с интересными людьми «100 вопросов взрослому»	Знакомство с примерами успешной карьеры
	6	Занятие практикум «Как составить бизнес-план?» [9]	Обучение методике составления и расчета проектов
	7	Аукцион предпринимательских идей (встреча с руководством города)	Защита проектов и предпринимательских идей
11	1	Круглый стол «Мир успешных людей» (с приглашением интересных людей)	Дискуссия о примерах успешного молодежного бизнеса в России и за рубежом
	2	Обучающее занятие «Как поставить цель? Цель и их влияние на жизнь»	Обучение методике целеполагания
	3	Экскурсия на выставку «Образование и карьера», «Ярмарка учебных мест»	Знакомство с учреждениями НПО, СПО, ВПО
	4	Мероприятие с использованием case-технологий «Необычные идеи для предпринимательства: бизнес в интернете, франчайзинг и т.д. [9]	Обучение с использованием метода оценки конкретных ситуаций, выработка навыков альтернативного мышления
	5	Деловая игра «Школа будущего руководителя» [9]	Выработка качеств руководителя и лидера
	6	Вебинар «Лучшие учебные заведения по предпринимательству», «Современные аспекты Онлайн-консультирования молодых предпринимателей»	Обучение системе общения в режиме онлайн-конференции, развитее навыков использования Интернета

Продолжение табл. 4

Класс	№	Тема мероприятия, форма	Общий замысел (кратко)
	7	Участие в научно-практических конференциях, защите проектов по плану работы школы	Развитие исследовательские компетенции и умения предлагать варианты решения

Список литературы:

1. Гладилина И.П. Методы активного социально-психологического обучения. – М.: МГГУ. М.А.Шолохова, 2007.

2. Личность и экономика / Под ред. И.А. Сасовой. – М.: Вита-Пресс, 2006.

3. Семенихин В.В. Организация бизнеса с нуля. – М.: ЭКСМО, 2010.

4. Стефановская Т.А. Классный руководитель: функции и основные направления деятельности. – М.: изд. Центр «Академия», 2006.

5. Трусова Л.А. Особенности использования методологии компетенций при оценке деятельности молодых предпринимателей // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 5. – С. 10-13.

6. Черняк В.З. Введение в предпринимательство. – М.: Вита-Пресс, 2009.

7. Агентство стратегических инициатив [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.asi.ru.

8. Гражданский кодекс РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.grazkodeks.ru.

9. Малый бизнес Москвы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.mbm.allmedia.ru/bgames.asp.

Секция 6

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

© Агибова И.М.[♣], Скворцова О.И.[♦]
Ставропольский государственный университет, г. Ставрополь

В статье рассмотрена главная интенция компетентностного подхода, заключающаяся в приоритетности практической ориентации образования при подготовке бакалавров информационной безопасности на примере изучения дисциплин «Алгебра» и «Геометрия».

Компетентностный подход рассматривается как альтернатива односторонне-когнитивному, предметно-знаниевому обучению. Неэффективность последнего обусловлена, прежде всего, интеграционными процессами во всех сферах жизни общества и быстрым устареванием информации, поэтому «восстановление нарушенного равновесия между образованием и жизнью видится в смещении конечной цели образования со знаний на интегральные деятельностно-практические умения – компетентность» [1].

Байденко В.И. утверждает, что компетенции и результаты образования – это новые точки, стягивающие образовательный процесс. При этом он – подчеркивает, что квалификация не исчезает, она переходит в качестве одной из ключевых групп в структуру компетенции. Аргументируя свою точку зрения, он отмечает, что отечественное направление, именуемое системно-деятельностным подходом к моделированию специалиста, может рассматриваться как достаточно близкое компетентностному подходу. Востребованные современностью виды активности человека могут быть пропущены, по его мнению, через системно-деятельностный подход, именно такой подход должен формироваться у студентов, а не готовность к успешной сдаче экзаменов по предмету. Изменяются позиции, цели и средства, ЗУНы переходят из итоговых в разряд промежуточных целей [2].

Главная интенция компетентностного подхода – «усилить практическую ориентацию образования, выйдя за пределы ограничений ЗУНовского образовательного пространства» [1].

В частности, будущий выпускник по направлению подготовки «Информационная безопасность» с квалификацией (степенью) «бакалавр» должен, согласно требованию стандартов высшего профессионального образования третьего поколения, обладать следующими компетенциями: общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными [3].

В обозначенных компетенциях существенное значение имеет взаимосвязь общекультурных компетенций и профессиональных компетенций и

[♣] Профессор кафедры Педагогики и психологии высшей школы, доктор педагогических наук, доцент.

[♦] Старший преподаватель кафедры Высшей алгебры и геометрии.

их соответствие современным требованиям развития общества, оптимизации роли информационной безопасности во всех сферах жизни людей.

По мнению многих отечественных ученых, компетентностный подход позволяет сориентировать образовательный процесс на практико-ориентированную подготовку бакалавров информационной безопасности, в которой акцент сделан на формирование у студентов практических умений и навыков.

Анализируя исследования по проблеме содержания практических умений и навыков в области информационной безопасности и требования стандарта третьего поколения, можно сделать вывод, что к наиболее общим умениям относятся умения профессионально мыслить и действовать, а также умения подвергать факты и явления анализу. Обобщенное умение профессионально мыслить проявляется в аналитических, прогностических, проективных, умениях, которые относятся к группе внутренних (идеальных) умений и образует группу интеллектуально познавательных умений и навыков. Умения профессионально действовать относятся к группе внешних (предметных) умений и выражается в организаторских, конструктивных, коммуникативных, рефлексивных умениях и навыках относится к группе действенно практических умений и навыков.

Каждая из дисциплин учебного плана должна вносить свой вклад в формирование компетенций выпускника. Так, дисциплины «Алгебра», «Геометрия» могут способствовать развитию следующих общекультурных и общепрофессиональных компетенций:

- способностью осознать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности в области обеспечения информационной безопасности и способностью к активной деятельности в условиях информационного противоборства (ОК-7);
- способностью к общению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору пути ее достижения (ОК-8);
- способностью логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь, публично представлять собственные научные результаты, вести дискуссии (ОК-9);
- способностью использовать основные естественнонаучные законы, применять математический аппарат в профессиональной деятельности, выявлять сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности (ПК-1);
- способностью понимать сущность и значение информации в развитии современного общества, применять достижения информатики и вычислительной техники, перерабатывать большие объемы информации проводить целенаправленный поиск в различных источниках информации по профилю деятельности, в том числе в глобальных компьютерных системах (ПК-2).

При освоении дисциплин вырабатывается общематематическая культура: умение логически мыслить, проводить доказательства основных утверждений, устанавливать логические связи между понятиями, применять полученные знания для решения геометрических задач и задач, связанных с приложениями геометрических методов. Получаемые знания лежат в основе математического образования и необходимы для понимания и освоения всех курсов математики, компьютерных наук и их приложений.

Дисциплины «Алгебра» и «Геометрия» относятся к базовым дисциплинам математического и естественнонаучного цикла. Они обеспечивает приобретение знаний и умений в соответствии с государственным образовательным стандартом и служат фундаментом образования в области информационной безопасности при изучении функционального анализа, дискретной математики, физики, дифференциальных уравнений, криптографические методы защиты информации и т.д.

Для формирования выделенных общекультурных и общепрофессиональных компетенций на занятиях по алгебре и геометрии можно использовать активные и интерактивные формы лекций и практических занятий, выполнение индивидуальных работ. Для проверки уровня сформированности компетенций наряду с традиционными методами проверками и контроля знаний и умений студентов (контрольные работы, коллоквиумы, бланочные и компьютерные тесты) необходимо разработать специальные оценочные средства (активно-игровые методы оценки, деловые игры, проекты и т.д.), новые подходы к организации итоговой государственной аттестации.

В течение семестра студенты к каждому практическому занятию решают задачи, указанные преподавателем, также предусматривается проведение одной аудиторной контрольной работы и нескольких самостоятельных работ (на практических занятиях). Кроме того, в течение семестра студенты выполняют ряд индивидуальных домашних работ (заданий) по предложенной тематике и проходят компьютерное тестирование.

Таким образом, в условиях модернизации высшего профессионального образования и перехода на уровневую систему подготовки компетентностный подход выступает как приоритетная стратегия развития высшей школы. Данный подход позволяет сориентировать образовательный процесс на практико-ориентированную подготовку бакалавров информационной безопасности. При этом главной интенцией данного подхода является формирование у студентов умений целесообразно действовать, на основе интериоризации полученных знаний, в соответствии с требованиями социальной работы, самостоятельно решать профессиональные задачи рефлексировать (самооценивать) результаты своей деятельности.

Список литературы:

1. Андреев А.А. Знания или компетенции? [Текст] / А.А. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – № 2.

2. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) [Текст] / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 090900 Информационная безопасность (квалификация (степень) «Бакалавр»), 2009.

ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА В РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

© Вахтина Е.А.[♣], Артюхина А.И.[♦], Великанова О.Ф.[♥], Складановская Н.Н.[♠]

Волгоградский государственный медицинский университет, г. Волгоград

Статья посвящена актуальной проблеме внедрения Государственных образовательных стандартов 3-го поколения в Волгоградском государственном медицинском университете. Обосновывается необходимость включить в содержание обучения дисциплине «Психология и педагогика» представлений о компетентностном подходе в вузе, и внедрить технологию формирования учебно-исследовательской компетентности на начальном этапе высшего профессионального образования.

Высшее профессиональное образование в России в XXI веке основывается на личностной парадигме и компетентностном подходе, что нашло отражение в Государственных образовательных стандартах 3-го поколения. Подход как способ концептуализации знаний по Г.Б. Корнетову определяется центральной идеей, концепцией и базируется на ведущих для него категориях (для компетентностного таковыми выступают «компетенция», «компетентность» в разном соотношении друг с другом). Прообразом современных представлений компетентностного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. Полагают, что именно компетентностный подход во всех своих смыслах наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса модернизации, и видят в нем средство для преодоления несоответствий между содержа-

[♣] Старший преподаватель кафедры Физики.

[♦] Профессор кафедры Теоретической биохимии с курсом клинической биохимии, д.п.н.

[♥] Старший преподаватель кафедры Теоретической биохимии с курсом клинической биохимии, кандидат биологических наук.

[♠] Старший преподаватель кафедры Химии.

нием образования и требованиями общества и личности (Г. Селевко, А.В. Хуторской и др.) [6, 7]. Нельзя не согласиться со следующими характеристиками компетентностного подхода:

- дает ответы на запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева);
- проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д. Фрумин);
- предстаёт как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А. Болотов, В.В. Сериков);
- требует пересмотра отношения к позиции учителя, к обучению детей, должен привести к глобальным изменениям: от изменения сознания до изменения методической базы (Е.Я. Коган) [3].

Зимняя И.А. определила место компетентностного подхода на общенаучном уровне и показала его полиподходность, то есть свойственные ему системность, междисциплинарность и наличие личностного и деятельностного аспектов [2].

Актуальная проблема внедрения Государственных образовательных стандартов 3-го поколения в Волгоградском государственном медицинском университете решается соответственно концепции развития ВолгГМУ на 2008-2012 гг., одно из положений которой подчёркивает необходимость формирования гражданских и нравственных качеств личности через эффективную организацию образовательного процесса [4].

Принципиально важным в процессе реализации педагогического процесса в университете согласно ГОС ВПО мы считаем участие в нём как педагогического коллектива, так и каждого студента. Роль, как индивидуальной деятельности преподавателей, так и всего педагогического коллектива во внедрении новых подходов в образовании достаточно многогранно рассматривалась в научной психолого-педагогической литературе, в отличие от роли студентов. Приоритетность становления и развития личности студента в образовательном процессе подразумевает, что соответствие его требованиям нового образовательного стандарта можно достичь лишь при активном осознанном участии каждого студента в сотрудничестве с преподавателем. Традиционно под педагогикой сотрудничества понимают выстраивание субъект-субъектных отношений между педагогом и учащимися для плодотворного освоения содержания учебного материала и развития личности каждого ученика. В ГОС ВПО появились новые категории: универсальные и профессиональные компетенции. Профессорско-преподавательский состав разрабатывает основную образовательную программу университета, предусматривающую формирование соответствующих компетенций у студентов, но какова будет эффективность работы по такой программе, если студенты не будут знать, что критерием их профессиональной подготовки становятся компетенции? Кто и когда должен рассказать студентам о значе-

нии терминов «компетенции», «компетентность», о сущности компетентностного подхода в образовании, о требованиях ГОС ВПО? Причём важно, чтобы такие представления студенты получили уже на начальном этапе профессиональной подготовки, чтобы они могли осознанно включиться в деятельность по освоению компетенций.

Выход из создавшейся ситуации мы видим в том, чтобы представления о компетентностном подходе в медицинском вузе и способах его реализации согласно ГОС ВПО включить в содержание обучения дисциплине «Психология и педагогика». Несмотря на то, что существенно сокращено количество часов согласно новому ГОС ВПО на данную дисциплину у студентов лечебного, педиатрического, стоматологического факультетов, изучение теоретических и практических аспектов реализации компетентностного подхода в университете должно стать приоритетным.

На начальном этапе профессиональной подготовки специалистов в университете важно показать студенту способы формирования базовых и профессиональных компетенций. Знание и понимание алгоритма собственной деятельности по выработке компетенций при изучении одной дисциплины поможет в дальнейшем осознанно работать над формированием у себя компетенций, необходимых для освоения других дисциплин.

Одна из ключевых компетенций студентов при обучении в высшей школе это учебно-исследовательская. В вузах основное внимание уделяют развитию исследовательского компонента, полагая, что учебная деятельность освоена студентами ещё при обучении в средней школе. Проведенное нами исследование показало, что ряд студентов испытывает затруднения в учёбе. Начав с выявления типологии учебных затруднений студентов, мы пришли к осознанию необходимости разработать технологию формирования учебно-исследовательской компетентности на начальном этапе высшего профессионального образования.

Учебно-исследовательская компетентность рассматривается как ключевая (этико-профессиональная, смысловая),

- базовая (задающая гностические и операциональные основы будущего профессионализма),
- специальная, предполагающая исследовательский уровень владения профессиональной деятельностью и индивидуально-стилевую систему решения профессиональных задач, то есть её интегративность выступает стержневой характеристикой профессиональной готовности выпускника высшей школы и его способности к личностно-профессиональному росту [5].

Результаты сотрудничества со студентами на этапе проектирования новой образовательной технологии свидетельствовали о заинтересованности такой технологией, как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов. Была разработана теоретическая модель учебно-исследователь-

ской компетентности у студентов-медиков на начальном этапе профессионального образования, в которую мы включили блок, отражающий методологические основы процесса формирования учебно-исследовательской компетентности и блок, суммирующий выявленные оптимальные психолого-педагогические условия реализации новой технологии, цель деятельности преподавателя и студента, содержательные компоненты формируемого качества. Компетентность предстаёт как совокупность взаимосвязанных компонентов – учебно-исследовательские компетенции (учитывается механизм формирования и элементы компетентностного опыта) и их презентация (способность и готовность грамотно использовать компетенции в различных, в том числе новых ситуациях). Механизмом формирования компетенций выступает рефлексивно-оценочная деятельность студентов соответственно разработанному нами алгоритму[1].

Опытно-экспериментальная проверка технологии формирования учебно-исследовательской компетентности проводится на кафедре физики (обучаются студенты 1 курса) и кафедре теоретической биохимии с курсом клинической биохимии (студенты 2 курса). Всего выборка составила 120 студентов. Самооценку знаний студентов-медиков по 5 модулям курса биохимии сравнивали с результатами оценки промежуточного контроля. Результаты формирования рефлексивно-оценочных навыков по разработанной методике свидетельствуют о положительной тенденции: самооценка знаний стала более корректной. Переоценивают качество своих знаний в 2,6 раза меньшее число студентов-медиков.

Таким образом, реализация компетентностного подхода в медицинском вузе, внедрение ГОС ВПО будет продуктивной, если будет осуществляться педагогика сотрудничества, студенты будут ознакомлены с новыми положениями о критериях профессиональной подготовки и на примере формирования учебно-исследовательской компетентности освоят такую технологию.

Список литературы:

1. Артюхина А.И. Формирование учебно-исследовательской компетентности студентов медицинского вуза. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. – 152 с.

2. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя // Высш. образование сегодня: Реформы, нововведения, опыт: журнал. – 2005. – № 11. – С. 14-20.

3. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / Под ред. А.В. Великановой. – Самара: Профи, 2001

4. Концепция развития Волгоградского государственного медицинского университета на 2008-2012 гг. / В.Б. Мандриков, А.А. Воробьев, М.Е. Стаценко и др.; Под ред.ректора ВолГМУ, акад.РАМН, засл.деят. науки РФ В.И. Петрова. – Волгоград: изд-во ВолГМУ. – 2008. – 143 с.

5. Монахов В.М., Власов Д.А., Кондратьева И.В. Компетентностный подход как методологическая основа индивидуализации и технологизации обучения в вузе // Материалы Всерос. междисцип. конф. «Технологии индивидуализации обучения в вузе», Москва 27 декабря 2007. – М., 2007. – С. 15-19.

6. Сергеева В.П. Проектно-организаторская компетентность учителя в воспитательной деятельности: учеб.-метод. пособие / В.П. Сергеева. – М.: Перспектива, 2007. – 96 с.

7. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 года.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ТЕОРИЯ УЧЕНИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

© Глотова Г.А.[♣]

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва

Рассматривается вопрос о формировании исследовательских компетенций на основе овладения понятиями деятельностной теории учения, анализируются виды, свойства и уровни усвоения понятий, предлагаются задания для поэтапной отработки понятий.

Формирование исследовательских компетенций в сфере педагогики и педагогической психологии предполагает качественное освоение исследовательских технологий, которые, в свою очередь, различаются в зависимости от того, в рамках какого концептуального подхода они были разработаны. Одним из наиболее важных подходов является деятельностная теория учения, ядро которой составляет теория поэтапного формирования умственных действий и понятий [2, 7]. Формирование исследовательских компетенций, связанных с использованием деятельностной теории учения, предполагает усвоение понятий и категорий этой теории с заранее заданными свойствами, что позволяло бы обучаемым – студентам или педагогам – самостоятельно разрабатывать обучающие программы, опирающиеся на данный подход.

Хотя в деятельностной теории учения обычно больший упор делается на формировании действий, чем на формировании понятий, в данной работе мы рассмотрим именно проблему формирования понятий, поскольку понятия являются одной из главных составляющих содержания любого учеб-

[♣] Ведущий научный сотрудник лаборатории Педагогической психологии, доктор психологических наук, профессор.

ного предмета, включая как предметы начальной школы, так и изучение самой деятельностной теории учения.

В рамках деятельностной теории учения было показано, что любые понятия формируются только внутри действий с элементами реальности, отраженными в данных понятиях. С одним и тем же объектом, как элементом реальности, могут быть осуществлены самые разные действия, соответственно, за одним и тем же словом, термином могут стоять совершенно разные понятия, хотя люди будут употреблять их в одинаковых ситуациях и, вроде бы, – понимать друг друга. Следовательно, в какое действие мы включим осваиваемое понятие, таким и будет качество его усвоения. Именно поэтому П.Я. Гальперин и Н.Ф. Талызина [2, 7], критикуя традиционную систему обучения, не раз указывали, что там понятия осваиваются внутри действий по запоминанию материала, а не действий, например, по решению задач.

Хотя понятия деятельностной теории учения представляются достаточно простыми и ясными, на самом деле для обучаемых – студентов и педагогов – это понятия новые, лишь внешне похожие на те, которыми они уже хорошо владеют. Поэтому все эти понятия, как и следует из деятельностной теории учения, в силу своей новизны и лишь кажущейся простоты требуют развернутой поэтапной отработки. В теории поэтапного формирования умственных действий и понятий на примере как начальных геометрических понятий («окружность», «перпендикулярные прямые», «вертикальные углы» и др.), так и многих других, было показано, что если требуется, чтобы понятия были усвоены без деформаций и могли правильно использоваться при решении различных задач, надо при их формировании выполнить ряд условий и пройти через ряд этапов, иначе эти понятия, сколь простыми бы они ни казались педагогу, остаются понятиями, содержащими серьезные дефекты, в силу которых возможности использования данных понятий будут весьма ограниченными. В этом плане не является исключением и самоё теория поэтапного формирования умственных действий и понятий, идеи которой, на первый взгляд, кажутся столь простыми и очевидными, что достаточно лишь назвать их в форме традиционного обучения, и они будут легко усвоены любым студентом или педагогом. На самом деле, если мы хотим, чтобы понятия деятельностной теории учения были усвоены и использовались педагогами и будущими специалистами в области педагогической психологии в их исследовательской работе по созданию обучающих программ, эти понятия надо целенаправленно формировать, соблюдая все условия, изученные в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, и проходя все предполагаемые в соответствии с этой теорией этапы формирования.

Организация такого обучения требует получения ответов на некоторые вопросы, связанные с теорией поэтапного формирования умственных действий и понятий. Первое – это соотношение действий и понятий, в том числе, вопрос о том, какими свойствами характеризуются действия, и какими –

понятия. Хотя действия и понятия тесно взаимосвязаны, это все же различные феномены, особенности которых должны быть отражены на теоретическом уровне, чтобы не происходило их смешения. В данной работе мы остановимся на вопросе о понятиях, их психологических видах и свойствах, поскольку этот вопрос менее исследован, чем вопрос о действиях.

Необходимо отметить, что слово «понятие» интерпретируется по-разному в зависимости от того, используется оно в естественном языке или в научных исследованиях. У С.И. Ожегова «понятие» определяется, во-первых, как «логически оформленная общая мысль о предмете, идея чего-нибудь»; во-вторых, как «представление, сведения о чем-нибудь»; в-третьих, как «способ, уровень понимания чего-нибудь» (например, «понятия не имею») [5, с. 485]. Как можно видеть, здесь присутствуют как научная, так и житейская трактовки слова «понятие». В то же время, когда речь идет о понятии как логически оформленной мысли о чем-либо, то необходимо помнить о различии между формальной логикой и логикой диалектической, где, как показал Э.В. Ильенков, термин «понятие» также интерпретируется поразному [4]. На специфику понятий в диалектической логике особое внимание обращал и В.В. Давыдов [3]. Если в формальной логике понятие как форма мысли – это отражение чего-либо в его существенных признаках, и определяется понятие через указание на эти существенные признаки, то в диалектической логике, как пишет Э.В. Ильенков, понятие «есть нечто большее, нежели просто абстрактно-общее, зафиксированное термином, нежели значение общего термина» [4, с. 232-233], «*понять*, т.е. отразить *в понятии*, ту или иную сферу явлений – значит поставить эти явления в надлежащую связь, проследить объективно необходимые их взаимоотношения, взаимосвязи (курсив автора – Г.Г.)» [4, с. 234]. «Понять, – продолжает Э.В. Ильенков, – т.е. отразить, воспроизвести внутреннее членение предмета в движении понятий, нельзя иным путем, кроме последовательного восхождения от абстрактного к конкретному, от анализа простых, небогатых определениями форм развития исследуемого целого к анализу сложных, производных, генетически вторичных образований» [4, с. 236]. Если в формальной логике речь идет о необходимых и достаточных признаках, составляющих содержание понятия об объектах некоторого класса, то в диалектической логике важно найти «необходимо-всеобщие «параметры» [4, с. 245] и осуществить последовательное восхождение от абстрактного к конкретному, поскольку «только восхождение от абстрактного к конкретному есть специфичный для научно-теоретического мышления способ переработки материала созерцания и представления *в понятие* (курсив наш – Г.Г.)» [4, с. 233].

Если ставится вопрос о формировании понятий, то необходимо выяснить, какими могут быть виды понятий. Но не те виды понятий, которые изучает наука логика, а психологические виды понятий. Выготский Л.С. первым указал на наличие двух видов понятий, выделяемых не по логиче-

ским, а по психологическим критериям [1]. Это «житейские» и «научные» понятия, которые различаются не только по способу своего возникновения (стихийному или в условиях систематического обучения), но и по их качеству с точки зрения осознанности, соответствия законам логики и др.

Исходя из всего вышесказанного и учитывая тот путь, который прошла со времен Л.С. Выготского наука в целом и психологическая наука, в частности, психологические виды понятий можно систематизировать: а) в зависимости от того, какой тип логики человеком освоен или находится в процессе освоения; б) происходит освоение понятий в системе организованного обучения, в процессе самообразования или стихийно; в) какими свойствами, качествами характеризуются усвоенные понятия.

Виды понятий и их свойства можно рассматривать на следующих уровнях:

1. *Дологический уровень*. Понятия, стихийно сложившиеся в повседневной жизни и общении со взрослыми и сверстниками, такие как магические представления и понятия, житейские (обыденные) представления и понятия.
2. *Предформально-логический уровень.* Понятия о предметах, явлениях, процессах, законах, осваиваемые в системе организованного обучения в школе и вузе, но не достигшие запланированных качественных показателей, что проявляется в различных дефектах усвоенных понятий.
3. *Формально-логический уровень*. Понятия о предметах, явлениях, процессах, законах, осваиваемые в системе организованного обучения в детском дошкольном учреждении, в школе или вузе, достигшие запланированных качественных показателей, различных относительно одних и тех же понятий для дошкольников, школьников разных классов, студентов и специалистов.
4. *Преддиалектико-логический уровень*. Понятия о предметах, явлениях, процессах, законах, осваиваемые в школе и вузе при изучении учебных предметов, построенных в логике восхождения от абстрактного к конкретному, а также при самостоятельном изучении студентами и специалистами проблем диалектической логики и работ, выполненных в конкретных предметных областях на основе диалектической логики, но не достигшие необходимых качественных показателей, то есть понятия, усвоенные, в основном, на формально-логическом уровне, но дополненные диалектико-логическими элементами, связанными с частичным отражением происхождения и развития изучаемых объектов.
5. *Диалектико-логический уровень*. Понятия о предметах, явлениях, процессах, законах, осваиваемые в школе и вузе при изучении учебных предметов, построенных в логике восхождения от абстрактного к конкретному, а также при самостоятельном изучении студентами и

специалистами проблем диалектической логики и работ, выполненных в конкретных предметных областях на основе диалектической логики, достигшие запланированных качественных показателей, то есть представляющие собой целостные теории происхождения и развития изучаемых объектов.

Первый уровень – *дологический* – рассмотрен в исследованиях Л.С. Выготского [1] по изучению «житейских» и искусственных понятий, Е.В. Субботского [6] по изучению магического мышления у дошкольников. Примеры второго – *предформально-логического* уровня – широко представлены в констатирующих экспериментах, выполненных в рамках теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, и демонстрирующих дефекты усвоения учащимися понятий при традиционном обучении (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина [2, 7]). Третьему уровню – *формально-логическому* – посвящены обучающие программы, разработанные в рамках теории поэтапного формирования умственных действий и понятий по второму и третьему типам ориентировки в обучении, позволяющие при соблюдении всех необходимых условий формирования получить у обучаемых (дошкольников, школьников, студентов) понятия с заранее намеченными свойствами (работы П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной [2, 7], их сотрудников и учеников). Четвертый уровень – *преддиалектико-логический* – в определенной мере может формироваться при работе по программам, построенным по третьему типу ориентировки в обучении, а также при недостаточном (по разным причинам) усвоении понятий, включенных в обучающие программы, разработанные на основе теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [3], либо при попытках исследователя освоить идеи диалектической логики самостоятельно, читая соответствующую литературу. Пятый уровень – *диалектико-логический* – достигается при качественном освоении программ развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [3], либо путем такого варианта самообразования, который предполагает не только чтение литературы, но и тесный научный контакт с исследователями, на высоком уровне освоившими использование диалектической логики [4] в рамках своих предметных областей.

Необходимо подчеркнуть, что в исследованиях по теории поэтапного формирования умственных действий и понятий в наибольшей степени изучены второй уровень усвоения понятий (в плане критики результатов традиционного обучения), третий (в плане разработки, апробации и внедрения обучающих программ, позволяющих сформировать полноценные понятия формально-логического уровня), и, частично, четвертый (при обучении по третьему типу ориентировки, где присутствуют элементы диалектико-логического уровня). В настоящее время реальной актуальной задачей для массовой школы продолжает оставаться задача формирования понятий формально-логического уровня с заранее заданными свойствами. Задача форми-

рования понятий диалектико-логического уровня, даже учитывая ту громадную работу, которая была в свое время проведена под руководством В.В. Давыдова [3] по разработке обучающих программ, построенных в логике восхождения от абстрактного к конкретному, остается задачей, рассчитанной, в значительной мере, на перспективу.

Поэтому в дальнейшем основное внимание будет уделено нами, прежде всего, понятиям формально-логического и предформально-логического уровней, поскольку именно с этими двумя уровнями мы сталкиваемся в практике работы массовой школы. Такие понятия имеют не только заданное учебной программой предметно-специфическое содержание, но и могут быть описаны показателями (высокими или низкими) по ряду свойств, характеристик. Отметим при этом, что понятие как таковое, как психическое явление недоступно непосредственному отражению со стороны другого человека (учителя, родителя, сверстника), поэтому единственная возможность выявить свойства сложившегося у конкретного учащегося понятия, это предложить ему выполнить некоторые действия, с одной стороны, требующие для своего выполнения владения данным понятием, а с другой стороны, имеющие внешне представленный аспект, доступный отражению сторонним наблюдателем (это может быть проговаривание вслух определения понятия или решение в письменной или устной форме задачи, где используются признаки данного понятия, или распознавание объектов, относящихся и не относящихся к данному понятию, завершающееся проговариванием сделанного вывода или доступной наблюдению другого человека группировкой реальных объектов, их моделей, чертежей и др.).

В связи с проблемой организации освоения деятельностной теории учения возникает еще один вопрос, а именно, в чем специфика учебника, рассчитанного на изучение данной теории. Это не может быть традиционный учебник по гуманитарным или естественным дисциплинам, это не может быть и задачник (набор заданий) к вполне традиционному учебнику. Разработка принципов составления таких учебников по разным дисциплинам, в том числе, и для изучения самой деятельностной теории учения является важной исследовательской задачей: что должен представлять собой учебник по деятельностной теории учения, разработанный в соответствии с требованиями теории поэтапного формирования умственных действий и понятий? На основе работ, выполненных в деятельностной теории учения [2, 7 и др.], можно сказать, что в таком учебнике всегда должно присутствовать «проблемное введение» в предметную область, предшествующее усвоению каждого нового понятия. Далее, должны быть разработаны и представлены в учебнике, во-первых, четкие определения всех основных понятий, которые связаны с изучением теории поэтапного формирования умственных действий и понятий; во-вторых, набор действий, внутри которых эти понятия могли бы осваиваться; в-третьих, учебные карты, содержащие признаки форми-

руемых понятий и алгоритмы действий; в-четвертых, задания, с помощью которых могла бы проводиться поэтапная отработка формируемых понятий и умственных действий, направленная на приобретение усваиваемыми понятиями запланированных психологических свойств.

Следует указать, что психологические свойства понятий, связанные с той или иной степенью их усвоения в процессе обучения, исследованы в деятельностной теории учения меньше, чем свойства действий, поэтому можно говорить, скорее, о наличии некоторых предварительных систематизаций психологических свойств понятий, одна из которых, представленная в работе Н.Ф. Талызиной [7], взята нами за основу. Выделяемые Н.Ф. Талызиной свойства: разумность, осознанность, уверенность в правильности усвоенных понятий, отсутствие связанности чувственными свойствами предметов, обобщенность, прочность [7, с. 205-214], мы немного переформулировали, чтобы сделать в определениях свойств более явными существенные признаки этих свойств с тем, чтобы их можно было включить в содержание учебных карт, содержащих ориентировочную основу действий по использованию данных понятий при выполнении заданий.

Первое свойство понятий – *разумность*. Понятие является разумным, если в его структуре представлены все необходимые и достаточные признаки, ориентация на которые устойчиво проявляется вопреки влиянию различных сбивающих факторов. Следовательно, в учебной карте, касающейся формирования понятия «разумность», должны быть указаны два признака: 1) опора на необходимые и достаточные признаки класса объектов, составляющие содержание понятия; 2) устойчивость системы существенных признаков понятия к сбивающему влиянию несущественных признаков и условий.

Второе свойство понятий – *осознанность*. Понятие является осознанным, если при его использовании имеет место опора на необходимые и достаточные признаки, а также возможность аргументировать свои действия путем указания на эти необходимые и достаточные признаки. Таким образом, в учебной карте должны быть отражены два признаками: 1) опора при использовании понятия на его необходимые и достаточные признаки; 2) обоснование своих действий путем указания на необходимые и достаточные признаки понятия.

Третье свойство понятий – у*веренность в правильности усвоенных понятий*. Уверенность в правильности понятия – это возможность использовать понятие, опираясь на необходимые и достаточные признаки объектов, составляющие содержание данного понятия, аргументировать правильность своих действий указанием на необходимые и достаточные признаки и готовность отстаивать правильность использования понятия в провокационной ситуации. В учебную карту для формирования понятия «уверенность в правильности усвоенных понятий» вносятся три признака: 1) использование понятия, опираясь на необходимые и достаточные признаки объектов, составляющие содержание данного понятия; 2) аргументация правильности своих действий

указанием на необходимые и достаточные признаки понятия; 3) готовность отстаивать правильность усвоенного понятия, не поддаваясь на провокации.

Четвертое свойство понятий – *отсутствие связанности чувственными свойствами предметов.* Понятие характеризуется отсутствием связанности чувственными свойствами предметов, если при его использовании имеет место опора на существенные свойства, которые далеко не всегда являются наглядными, и игнорирование случайных свойств, даже если последние являются яркими и постоянными в предметах. В учебную карту для понятия «отсутствие связанности чувственными свойствами предметов» вносятся два признака: 1) использование существенных свойств объектов, не являющихся наглядными; 2) игнорирование случайных, хотя ярких и постоянных, свойств.

Пятое свойство понятий – *обобщенность.* Обобщенность понятий характеризуется возможностью распознавать существенные признаки объектов, входящих в объем данного понятия, в условиях значительного их «зашумления» либо несущественными признаками, либо взаимосвязями с другими объектами или частями других объектов. В учебную карту включаются следующие признаки: 1) выделение существенных признаков объекта; 2) отвлечение от множества несущественных признаков объекта; 3) отвлечение от взаимосвязей объекта с другими объектами или их частями. Говоря об обобщенности понятий, отметим, что сюда вряд ли стоит относить феномен «переноса», где речь идет о более быстром усвоении иных понятий, содержательно никак не связанных с изученным, а также о выяснении при этом обучаемым существенных признаков этих новых понятий. На наш взгляд, это не является характеристикой обобщенности данного конкретного понятия, а представляет собой обобщенность другого понятия – «понятия о понятии», частными случаями которого являются и целенаправленно сформированное у обучаемого понятие и новое понятие, «перенос» на которое проверяется. Такая «обобщенность», видимо, должна рассматриваться как самостоятельное свойство понятий и обозначаться другим термином.

Шестое свойство понятий – *прочность сформированных понятий.* Понятие характеризуется прочностью, если оно сохраняет на длительный срок свойства, сложившиеся на момент завершения процесса усвоения. В учебную карту включаются следующие признаки: 1) степень выраженности свойств понятия; 2) сохранность степени выраженности свойств понятия; 3) длительный срок сохранности свойств понятия.

Внутри каких действий могут формироваться понятия о «свойствах понятий»? Богатый фактический материал по дефектам усвоенных при традиционном обучении понятий и преодолению этих дефектов в процессе управляемого формирования понятий с заранее заданными свойствами, накопленный в деятельностной теории учения и обобщенный в работах П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной [2, 7], может быть использован в качестве основы для разработки заданий по усвоению различных понятий, связанных с теорией поэтапного формирования умственных действий и понятий.

Первый вариант заданий – это учебные игры, где обучаемые (студенты или педагоги) выступают в роли «дошкольников» или «школьников», которые должны усвоить некоторое (якобы им пока не известное) понятие, например, понятие «перпендикулярные прямые» из разряда начальных геометрических понятий. Здесь могут использоваться те учебные карты и те задания, которые реально были ранее разработаны в рамках деятельностной теории учения. В этом случае студенты или педагоги, осваивающие деятельностную теорию учения, получают учебные карты и задания, которые они, играя роль «дошкольников» или «школьников», должны выполнять сначала на этапе материального или материализованного действия в форме заданий, соответствующих этому этапу по форме и по количеству (действия с реальными объектами или их моделями, схемами, чертежами); затем – на этапе внешней речи, затем на этапе внешней речи «про себя» и, наконец, на этапе внутренней речи. Такие учебные игры дают возможность почувствовать на себе, что такое ориентировочная основа действия, что такое учебные карты, а также поэтапная отработка, увидеть, как меняется характер заданий от этапа к этапу. Основное действие, которое в этих учебных играх используется, – это *действие подведения под понятие* (формально-логическое понятие, представленное его определением).

Второй вариант заданий для отработки понятий деятельностной теории учения связан с использованием *действия классификации*. В этом случае на основе различных представленных в литературе по деятельностной теории учения материалов констатирующих экспериментов, отражающих дефекты понятий, сложившихся при традиционной системе обучения, а также на основе реальных образцов протоколов с ответами учащихся создаются по нескольку десятков протоколов (якобы расшифрованных с диктофона) на каждое из шести вышеназванных свойств понятий. Протоколы должны содержать как правильные ответы, так и ответы учащихся, отражающие различные дефекты усвоенного понятия по тем или иным свойствам. При разработке заданий четко определяется количество групп протоколов разного типа и число протоколов в каждой из групп. Обучаемым – студентам или педагогам – дается учебная карта с определением изучаемого свойства понятий и набором его необходимых и достаточных признаков («учебная карта признаков», далее, УКП). Дается также учебная карта с набором операций («учебная карта операций», далее, УКО), которые нужно последовательно осуществить, чтобы определить на основе конкретного протокола, как усвоено изучаемое учащимся понятие, – без дефектов или с теми или иными дефектами. Например, если определение содержит три признака, то теоретически может быть восемь различных групп протоколов – от протоколов, показывающих, что ни один признак не усвоен, до протоколов, где усвоены все три признака. Поэтому в УКО для действия классификации (в данном случае, протоколов) первая операция состоит в том, чтобы

на основе анализа определить, сколько и каких групп может быть выделено теоретически, если признаков в определении два, три или более, если признаки связаны отношениями конъюнкции или, напротив, дизъюнкции. Эти возможные группы обучаемые должны отразить в ответном листе. После этого начинается поэтапная отработка: первые десять протоколов анализируются и оцениваются с опорой на УКП и УКО – сначала анализируется наличие в протоколах первого признака понятия, например, «перпендикулярные прямые», то есть того же понятия, которое студенты и педагоги уже отрабатывали сами в учебной игре, а теперь должны оценить по отдельному свойству, скажем, «разумности», насколько это же понятие усвоено учащимися. Процентные соотношения протоколов с теми или иными дефектами могут быть взяты произвольно, но лучше, когда они отражают процентные отношения, полученные в реальных экспериментах (примеров описания таких исследовательских результатов много в книге Н.Ф. Талызиной [7]). При разработке заданий-протоколов важно, чтобы существенные признаки были достаточно завуалированными, скрытыми за посторонними разговорами учащихся и педагога, чтобы требовалось приложить усилия для выявления наличия или отсутствия конкретного признака в задании. На разных этапах отработки протоколы могут предъявляться в письменном виде, а могут предъявляться на слух (зачитываться).

Первый и второй варианты заданий можно использовать во взаимосвязи. А именно, для каждого из шести свойств понятий подбирается шесть разных простых понятий (начальных геометрических, лингвистических, искусственных) и проводится шесть учебных игр с действием подведения под понятие, где студенты или педагоги выступают в роли «дошкольников» или «школьников» разных классов. Затем после каждой игры проводится с использованием действия классификации протоколов поэтапная отработка понятия об одном из психологических свойств понятия. Далее проводится вторая игра (с другим понятием) и после нее – классификация протоколов детей, так или иначе усвоивших это понятие.

Третий вариант заданий для отработки – задания, где используется действие *выведения следствий.* В этом случае обучаемым – студентам и педагогам – сообщается, что известно, что некоторое конкретное понятие усвоено учащимся на формально-логическом уровне. Нужно описать, чем это понятие будет характеризоваться по совокупности теперь уже всех шести свойств с раскрытием признаков каждого свойства. А на предформально-логическом уровне? Тоже с перечислением возможных вариантов дефектов понятия по каждому из свойств. Здесь дается только новая УКО, так как все признаки понятий по каждому из свойств уже должны быть обучаемыми хорошо усвоены (если что-то забудут, то возвращаются к использованию УКП с признаками этого понятия). При выполнении задания сначала должны быть названы все шесть свойств, а затем по каждому свойству указаны

признаки, которыми будет характеризоваться хорошо усвоенное понятие или имеющее те или иные дефекты усвоения.

Освоение понятий деятельностной теории учения путем выполнения действий по их применению для выполнения предлагаемых заданий позволяет сделать данные понятия более осознанными, разумными, обобщенными и т.д., способствует повышению уровня исследовательских компетенций, связанных с использованием данной теории для разработки обучающих программ по различным учебным дисциплинам.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 6-360.

2. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. – 4-е изд. – М.: АСТ:КДУ, 2007. – 400 с.

3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

4. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Опыт истории и теории. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1984. – 320 с.

5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю Шведовой. – 16-е изд. – М.: Рус. яз., 1984. – 797 с.

6. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.

7. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – 7-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 288 с.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ И ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙ

© Глотова Г.А.[♣]

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва

В целях совершенствования исследовательских компетенций специалистов сферы образования рассматриваются культурно-деятельностно ориентированные теории учения, характеризуются особенности использования деятельностной теории учения при организации усвоения понятий естественных, точных и гуманитарных наук, проводится различение канонического и неканонического знания.

[♣] Ведущий научный сотрудник лаборатории Педагогической психологии, доктор психологических наук, профессор.

Если проанализировать в логике восхождения от абстрактного к конкретному [4] работы по теории учения и обучения, выполненные в рамках культурно-деятельностного подхода, то можно увидеть, что к настоящему времени оформился целый блок различных культурно-деятельностно ориентированных теорий учения, в совокупности представляющих собой развитое конкретное как единство многообразных вариантов данного подхода. Генетически исходной среди данных теорий является теория поэтапного формирования умственных действий и понятий (далее – ТПФ), разработанная П.Я. Гальпериным [1, 2].

Наиболее тесно с теорией П.Я. Гальперина связана деятельностная теория учения Н.Ф. Талызиной [10], которая, несмотря на то, что эти теории часто отождествляются (в том числе и самой Н.Ф. Талызиной), имеет некоторые отличия от генетически исходного варианта теории поэтапного формирования умственных действий и понятий. Детальный анализ этих отличий – дело будущих историко-психологических исследований, поэтому ограничимся лишь указанием на то, что некоторые отличия есть, поэтому деятельностная теория учения (далее – ДТУ) может рассматриваться как один из наиболее ранних вариантов культурно-деятельностно ориентированных теорий учения, ассимилировавший основные положения теории П.Я. Гальперина. В силу близости теоретических подходов П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной к учению и обучению нами в данной работе будет использоваться сокращение ТПФ-ДТУ.

К культурно-деятельностно ориентированным теориям учения можно отнести также теорию развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [3], а из наиболее новых – теорию универсальных учебных действий А.Г. Асмолова с соавторами [5]. При этом реально вариантов культурно-деятельностно ориентированных теорий учения значительно больше, поскольку внутри названных направлений имеет место дальнейшая дифференциация, представленная специфическими теоретическими подходами различных авторов внутри данных школ. Все эти теории, однако, произрастают из одного корня – теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, поэтому диалектико-логический анализ становления различных особенных вариантов культурно-деятельностно ориентированных теорий учения может стать в дальнейшем важной историко-психологической задачей.

Как уже было сказано, наиболее близкими являются генетически исходная для данного блока теорий учения теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина [1] и деятельностная теория учения Н.Ф. Талызиной [10]. Именно в адрес этих теорий иногда высказывают упрек, что они учат лишь устоявшимся, неизменным знаниям, тогда как учить нужно иному – умению решать многофакторные задачи, работать с неопределенными ситуациями и др., то есть противопоставляют так называемый «инвариантный» подход и поход «системно-динамический» [8]. На наш взгляд, вряд ли может быть продуктивной абсолютизация как первого,

так и второго из вышеназванных подходов, поскольку каждый из них решает разные, но одинаково важные образовательные задачи. Поэтому необходимо рассматривать и «инвариантный», и «системно-динамический» подходы как имеющие ценность для практики обучения, способные взаимодействовать на основе принципа дополнительности. В данной работе мы остановимся на специфике «инвариантного» подхода к обучению и отметим присущие ему позитивные моменты.

Если посмотреть конкретные работы, выполненные в рамках ТПФ-ДТУ, то бросается в глаза, что многие обучающие программы построены на материале математических, естественнонаучных и технических дисциплин, тогда как обучающих программ по гуманитарным наукам, философии или психологии значительно меньше. На наш взгляд, мы сталкиваемся здесь с проблемой «канонического» и «неканонического» знания. Согласно С.И. Ожегову, «канон» – это не только церковное установление или песнопение, но и более широко – «правило, положение какого-нибудь направления, учения», соответственно, «канонический» – это «соответствующий канону», «принятый за образец, твердо установленный» [7, с. 228]. В математике, естествознании и технических науках некоторое каноническое в данный исторический период знание обычно достаточно определенно сформулировано и должно быть усвоено именно в этой канонической форме, четко и однозначно, а не приблизительно и неопределенно. Для этих дисциплин не существует вопроса, должны ли обучаемыми усваиваться канонические, твердо установленные (пусть даже только на данный исторический момент) знания, понятия, умственные действия. Случаи различных катастроф, где главную роль сыграл так называемый «человеческий фактор», часто свидетельствуют о несформированности на должном уровне именно канонических знаний и действий (что надо было обязательно сделать в конкретной ситуации в соответствии со всеми профессиональными канонами, и чего категорически нельзя было делать, опять же, в соответствии с профессиональными канонами).

В чем трудность, на наш взгляд, в использовании ТПФ-ДТУ в гуманитарных науках, в философии, психологии? В отсутствии подобной общепринятости знания, его каноничности, однозначности и определенности. Напротив, имеет место множественность подходов, плюрализм точек зрения, отсутствие однозначных определений используемых терминов. Вместо явных определений тех или иных терминов, содержащих необходимые и достаточные признаки соответствующего понятия, в этих науках нередко используются неявные определения-описания, не отличающиеся ни четкостью формулировок, ни строгостью выраженной в них мысли. Одним словом, знания, которые должен усвоить в этих науках обучаемый, характеризуются очень большой неопределенностью. Означает ли это, что ТПФ-ДТУ при обучении данным наукам нельзя применить, или если и можно, то в весьма ограниченных пределах? На наш взгляд, нет. Момент каноничности присутствует и в этих науках, но это, так сказать, не глобальная, универ-

сальная каноничность, как, например, во многих основополагающих разделах математики, а парциальная, локальная, но, тем не менее, каноничность. В каждой научной школе в гуманитарных науках, в философии и психологии есть свой канон, отступления от которого могут подвергаться весьма жесткой критике со стороны других представителей той же школы. Разумеется, внутри школ есть и более дробная дифференциация канонов, – например, у разных конкретных исследователей и их руководителей.

Что может дать практике обучения ТПФ-ДТУ? Она может дать качественное усвоение конкретного канонического знания. Каноническое не обязательно означает истинное, оно означает принятое кем-то (человеком, группой) в качестве некоторого эквивалента истинного знания, которым человек, группа пока еще не располагают. Разумеется, хорошо, когда каноническое знание является истинным, но, как известно, бывает и так, что даже естественнонаучные истины подвергаются пересмотру. Только для канонического знания может быть создана полная ориентировочная основа действий по его усвоению, разработаны учебные карты, содержащие четкую систему ориентиров, подобрана система заданий, различающихся по предметным, логическим и психологическим основаниям, осуществлена поэтапная отработка формируемых умственных действий и понятий. Таким образом, по какому бы предмету ни собирался педагог разрабатывать обучающую программу на основе ТПФ-ДТУ, он должен понимать, что для этого своим неявным определениям понятий, своим имплицитным представлениям он должен придать форму канона, осознавая при этом, что он будет обучать не истине, а конкретному канону, степень соотвествия которого истине, быть может, неясна даже ему самому. Истину его обучаемые будут искать самостоятельно уже за рамками учебного процесса, то есть, сначала освоив в обучении заданный канон, а затем выйдя за его пределы и создавая новые каноны.

Сказанное означает, что для применения ТПФ-ДТУ в гуманитарных науках, в философии и психологии подлежащие усвоению знания надо сначала «канонизировать», то есть придать им форму локального канона, форму, которая затем должна быть качественно («канонически») усвоена обучаемыми. Если усвоение такого канонизированного знания пытаться организовать в форме традиционного обучения, то это будет либо очень приблизительное усвоение, либо для многих обучаемых оно окажется совсем непосильной задачей: слишком велика будет нагрузка на память, слишком много вопросов может возникать по поводу того, почему надо запоминать именно так, а не иначе, и почему нельзя сказать своими словами (хотя при этом смысл канона часто искажается до неузнаваемости, чего обучаемый, однако, не замечает). Напротив, ТПФ-ДТУ как раз и позволяет без особого напряжения и лишних вопросов усвоить любое каноническое знание. Важно только, чтобы сам педагог понимал, что это знание, в лучшем случае, лишь частично истинное; что это условный канон, без которого, однако, не обойтись; и был готов спокойно реагировать на активную критику своего

канона с позиции других канонов, по сути, столь же искусственных, и часто не менее далеких от истины, но общепринятых либо агрессивно насаждаемых. Таким образом, канонические знания могут быть не только истинными, но и лишь похожими на истинные по своей структуре.

Любой педагог в школе или вузе всегда ориентируется на какой-то канон: например, рекомендует использовать один учебник (в вузе чаще всего – свой) и не рекомендует использовать другие учебники. При традиционном обучении в этом случае предполагается, что обучаемый должен в совершенстве освоить все неявные определения, описания, иллюстрации и примеры, которые содержатся в таком учебнике, что, как мы уже сказали, для многих учащихся или студентов непосильная задача. Поэтому вместо вполне систематизированного канонического знания, которое эксплицировал в учебнике его автор, пусть и в форме неявных определений и описаний, у обучаемых остаются лишь разрозненные фрагменты, что тоже, конечно, неплохо, если при дальнейшем самообразовании эти фрагменты будут использоваться как строительный материал для выработки своего личного канона некоего знания. В противовес этому, ТПФ-ДТУ дает педагогу средства, с помощью которых и канон может быть качественно усвоен, и перегрузки обучаемых (особенно перегрузки их памяти) можно избежать.

Естественно, знания не могут сводиться только к каноническим, знания могут быть и неканоническими – неявными, неопределенными, слабо структурированными сведениями о чем-либо или о ком-либо, допускающими множество вариантов интерпретации в духе современной герменевтики и постмодернизма. Обучение умению оперировать такими знаниями составляет важный аспект в формировании исследовательских компетенций специалиста. Но при этом и обучение, ориентированное на усвоение знаний канонического типа, не является обучением второсортным в сравнении, например, с системно-динамическим обучением – одно без другого никогда не будет качественным.

Следует отметить, что проблема усвоения в обучении различных знаний – это еще и проблема взаимосвязи социального и индивидуального, проблема того, как общественно выработанное и зафиксированное не просто в слове, а в определении термина, понятие становится во всей своей полноте достоянием конкретного обучаемого (дошкольника, школьника, студента или специалиста). Как необходимо различать деятельность человечества и индивидуальную деятельность, так нужно различать и понятия как феномен культуры, и понятия, осваиваемые и освоенные отдельным человеком. С этой точки зрения, формально-логическое понятие – это продукт духовной деятельности людей, воплощенный в словесном определении, отражающем признаки элемента реальности, составляющего содержание понятия. Диалектико-логическое понятие – это продукт духовной деятельности людей, воплощенный во взаимосвязанной системе словесных определений, отражающих систему признаков элемента реальности на различных стадиях его развития от генетически исходной формы до развитой конкретной формы.

Понятия – как формально-логические, так и диалектико-логические – это феномены общественного сознания, феномены культуры, которые постепенно выкристаллизовывались в практической и теоретической деятельности человечества. Каждое научное понятие характеризуется определенной структурой, отличающейся от структуры «житейских» понятий (также являющихся культурным феноменом): у научных формально-логических понятий одна структура, у научных диалектико-логических понятий – другая. Как и естественный язык, понятийная система общества имеет свои нормы и правила, которые каждый отдельный ребенок должен освоить, начиная с дошкольного возраста, затем – в процессе обучения в школе и вузе, а позднее – путем самообразования в процессе профессиональной деятельности.

При традиционной системе обучения, как пишет П.Я. Гальперин [1], «оказывается, что только в результате 5-7 лет изучения, скажем грамматики, учащиеся доходят до того содержания понятий, которое им было изложено 7 лет назад, и вот на протяжении всех этих лет они медленно прибавляют к содержанию понятий один признак за другим», «понятие лишь мало-помалу распространяется на те объекты, на те варианты материалов, к которым оно должно с самого начала полностью применяться», «на протяжении длительного периода появляется ряд таких гибридных форм, когда собственно научные признаки понятия сочетаются с житейскими», «наличие промежуточных скрещенных гибридных форм даже потом, когда понятие освобождается от этих житейских признаков, сказывается в том, что понятие долгое время лишено внутренней структуры, т.е. в нем существенные и несущественные признаки комбинируются между собой на равном основании. Значит, нет того, что называется иерархией признаков, т.е. нет выделения главных признаков и подчинения им каких-то второстепенных признаков, которые тоже относятся к понятию, но все-таки являются менее существенными для характеристики содержания этого понятия» [1, с. 227-228]. Поскольку все эти «скрещенные, гибридные» формы понятий детям никто не предъявлял, ясно, что они являются результатом их собственного активного творческого конструирования и продуцируются до тех пор, пока не придут в соответствие с культурно заданными эталонами данных понятий.

Здесь напрашивается аналогия с освоением детьми родного языка. Многие авторы отмечают у детей двух-трех лет активный, творческий характер освоения грамматики, состоящий в конструировании ими собственных грамматических систем и постоянном их изменении до тех пор, пока они не придут в соответствие со сложившейся на данном историческом этапе грамматикой взрослых. Примером активного конструирования ребенком системы английского языка являются «сверхрегуляризации флексий и аффиксов, что сильно отличает детские высказывания от высказываний взрослых», «известны и сверхрегуляризации другого типа – например, в формах множественного числа и т.п.» [9, с. 97]. О том же самом примени-

тельно к русскому языку писала Р.Е. Левина, называя ошибки типа «вата – вадочка» (ср.: лод/т/ка – лодочка), «хорошими» ошибками [6, с. 251].

Таким образом, есть система понятий, выработанная наукой как социальным институтом. Учащийся должен ее усвоить. Он может усваивать ее аналогично тому, как маленький ребенок усваивает родной язык, творчески создавая все новые и новые варианты каждого понятия, и лишь постепенно (под влиянием отметок и указаний взрослых – педагогов, родителей) приходя к тому, что его индивидуальное понятие начинает полностью соответствовать социокультурному эталону. Понятно, что это не самый эффективный путь усвоения понятий.

Как можно видеть, налицо диалектическое противоречие [4]: в культуре некоторое понятие уже давно обрело свою устойчивую каноническую форму, а учащийся, которому нужно распредметить понятие, стоящее за конкретным термином, вынужден терять массу времени на самостоятельное воссоздание некоторого аналога того пути, который прошло данное понятие в своем историческом развитии, как бы заново изобретая «понятийный велосипед», вместо того, чтобы взять его в готовом виде и научиться хорошо использовать. Один из путей разрешения данного противоречия и был предложен П.Я. Гальпериным в его теории поэтапного формирования умственных действий и понятий. Эта теория предполагает, что при разработке обучающей программы по любой дисциплине должны быть сформулированы явные канонические определения подлежащих усвоению понятий, в соответствии с требованиями ТПФ-ДТУ должны быть разработаны учебные карты, наборы заданий для поэтапной отработки формируемых знаний и проведена сама поэтапная отработка.

Возникает вопрос, не исчезает ли собственное творчество учащихся, о котором было сказано выше, при работе с готовыми учебными картами? Исследовательская, творческая активность учащихся при работе с учебными картами сохраняется – она лишь претерпевает изменения, поскольку переходит с уровня освоения целостного понятия или действия на уровень освоения каждого отдельного ориентира. Ориентиры – это структурные элементы ориентировочной основы формируемых действий и понятий, и каждый из этих ориентиров должен быть творчески освоен. Дело в том, что даже если попытаться снять творческую, исследовательскую активность учащегося, сделав каждый отдельный ориентир не требующим дополнительного освоения (то есть хорошо освоенным обучаемым в его прошлом опыте), все равно учащемуся придется продуцировать собственные творческие варианты, например, для объединения в систему двух, трех и более ориентиров, поскольку идет процесс формирования нового умственного действия или понятия, а не повторение чего-то старого, хорошо усвоенного. То, что работа с учебной картой является вполне творческим процессом, проявляется в медленном выполнении первых заданий, даже если со стороны видно, что с самого начала все задания выполняются правильно.

Из всего сказанного выше можно заключить, что исследовательские компетенции специалистов, работающих в сфере образования, предполагают владение технологиями, обеспечивающими качественное усвоение понятий и действий канонического типа, без чего не может быть обеспечено и качественное освоение неканонических действий и понятий.

Список литературы:

1. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие. – 4-е изд. – М.: АСТ:КДУ, 2007. – 400 с.

2. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». – М.: МГУ, 1965. – 51 с.

3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментально психологического исследования. – М., 1986. – 240 с.

4. Ильенков Э.В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1984. – 320 с.

5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М., 2010. – 152 с.

6. Левина Р.Е. Неосознаваемые процессы формирования «чувства языка» // Бессознательное. Природа, функции, методы исследования. Т. 3. – Тбилиси, 1978. – С. 249-253.

7. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 16-е изд. – М.: Рус. яз., 1984 – 797 с.

8. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2006. – 370 с.

9. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. – М.: Прогресс, 1976. – 350 с.

10. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – 7-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 288 с.

ПРОБЛЕМА ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. КРАТКИЙ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР

© Громова М.В.[♣]

Государственная академия промышленного менеджмента им. Н.П. Пастухова, г. Ярославль

Особенности профессиональной компетентности педагога дополнительного образования. Специфика системы дополнительного образования. Компетенции педагогов. Существующие методики оценки деятельности педагогов: историографический обзор.

[♣] Аспирант кафедры Социологии и психологии.

Государственно-политические и социально-экономические изменения в стране в конце 1980-х – начале 1990-х годов оказали существенное влияние и на российское образование. В образовательной системе произошли кардинальные изменения: было введено право на вариативное образование. Этому способствовало принятие в 1992 году закона «Об образовании», в результате которого внешкольные учреждения были переименованы в учреждения дополнительного образования детей. Особенности профессиональной компетентности педагога дополнительного образования обусловлены спецификой системы и содержания дополнительного образования детей, а именно:

1. индивидуальность подхода к обучающемуся, его высокую самостоятельность;
2. авторские методы работы педагога, адаптированные к уровню обучающегося;
3. различные возможности конкретных учреждений дополнительного образования (УДО) и объединений;
4. отсутствие государственных стандартов и жесткой регламентации на сроки получения результата и др.;
5. допускается ведение педагогической деятельности лицами, имеющими непедагогическое образование и т.д.

С изменением статуса изменилось не только название учреждений, но и подходы к организации их работы, к оцениванию деятельности педагогов дополнительного образования. Однако, при оценке их деятельности целесообразно руководствоваться методиками оценки компетенций педагогических работников в целом. Традиционным подходом к оцениванию педагогической деятельности является профессиографический подход, разработанный еще в 70-е годы XX века, принципы которого были сформулированы К.К. Платоновым. К ним относятся:

- принцип комплексности, целенаправленности;
- принцип личностного подхода;
- принцип надежности (требования к помехоустойчивости личности);
- принцип дифференциации, предусматривающий различные специальности, входящие в данную профессию;
- принцип типизации, требующий объединения профессий в определенные группы;
- принципы перспективности и реальности [1].

В соответствии с данными принципами, для педагогической деятельности были разработаны профессиограммы, включающие описания социально-экономических, производственно-технических, психологических и других особенностей профессии. Согласно модели В.А. Сластенина, структура педагогической деятельности включает в себя личностные и профессиональные педагогические качества, основные требования к психолого-педагогической подготовке [2].

В основе другого подхода к оценке педагогической деятельности лежит анализ ее соответствия, имеющимся в науке схемам профессиональной деятельности. По Е.А. Климову, педагогическая профессия относится к профессиям типа «человек-человек». Возможность решения профессиональных педагогических задач определяется следующими личностными качествами профессионала: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека и быстро понимать намерения, помыслы, настроения других людей, способностью быстро разбираться во взаимоотношениях людей, способность хорошо помнить, держать в уме знания о личных качествах многих и разных людей и т.д. [3].

Анализ научно-педагогической литературы позволяет сделать вывод о наличии научных разработок в области развития личности педагога без учета специфики сферы педагогической деятельности, в которых рассматривается общая педагогическая компетентность, развитие профессионализма педагога, педагогического мастерства на базе полученного в вузе педагогического образования по специальности «учитель». Выделяют два основных направления профессиональной подготовки учителя: психолого-педагогическое, обусловленное профессиональными требованиями к педагогу и социально-предметное, обеспечивающее необходимый уровень овладения знаниями, умениями и навыками по предметным дисциплинам. В работах, посвященных профессиональному образованию, речь идет о формировании профессиональных компетенций как нормы деятельности и компетентности как личностной характеристики в рамках полученного профессионального образования до вхождения в профессиональную деятельность.

Начиная с 1990-х годов и по настоящее время большое внимание уделяется проблеме определения сущности профессиональной компетентности педагога, так как от нее в значительной степени зависит уровень профессионализма педагога. Структура педагогической компетентности носит контекстный характер, имеет различные трактовки и включает в себя составляющие, определяемые позициями ученых. Для нашего исследования интерес представляют точки зрения Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.Ю. Кричевского, В.А. Адольфа, В.Н. Введенского, которые выделяют следующие составляющие в структуре профессиональной компетентности: когнитивную подсистему, представляющую собой систему приобретенных в вузе знаний, умений и навыков; психологическую (личностную), включающую в себя мотивационный и рефлексивный компоненты; социальную подсистему, в которой можно выделить профессиональную адаптацию и коммуникативность [4-8]. С точки зрения С.Г. Молчанова, компетентность педагога имеет социальную составляющую, востребованную социальными институтами; профессионально-квалификационную, востребованную профессиональным сообществом; личностную составляющую, востребованную особенностями личности педагога [9].

Обращаясь к современным научно-педагогическим исследованиям по вопросам оценки деятельности педагога, одной из базовых компетентностей признается компетентность в педагогическом оценивании. В качестве показателей оценки этой компетентности В.Д. Шадриков предлагает следующие:

- знание функций педагогической оценки;
- знание видов педагогической оценки;
- знание того, что подлежит оцениванию в педагогической деятельности;
- владение методами педагогического оценивания;
- умение продемонстрировать эти методы на конкретных примерах;
- умение перейти от педагогического оценивания к самооценке [10].

Требования к компетентности педагога будут определяться функциональными задачами, которые он должен решать. Таким образом, в результате исследования научных подходов к понятию «профессиональная компетентность педагога» можно выделить следующее содержание педагогической компетентности: владение предметными знаниями по преподаваемой дисциплине, ориентированность на достижение цели, межпредметный подход, информационно-коммуникативная компетентность, рефлексия, владение образовательными технологиями развития и саморазвития личности, креативность, социальная активность и ответственность.

Развитие педагога рассматривается как процесс совершенствования способов включения в педагогическую деятельность с целью наиболее полной личностной самореализации, которая осуществляется в ходе решения им познавательных, морально-нравственных и коммуникативных задач в результате овладения необходимым комплексом профессионально важных качеств. По определению Т.Ю. Базарова профессионально важные качества (ПВК) – это «система устойчивых личных качеств, создающих возможность успешного выполнения профессии» [11], В.Д. Шадриков рассматривает ПВК как индивидуальные качества и способности субъекта деятельности, влияющие на эффективности деятельности и успешность ее освоения. Для проектирования оценочных процедур он предлагает выделить три блока ПВК:

1. общие способности – перечень ПВК, которые определяют личностный потенциал работника для профессионального саморазвития;
2. профессиональные способности – перечень ПВК, которые определяют сформированную на данный момент профессиональную позицию работника;
3. личностные характеристики – перечень ПВК, которые определяют предпочитаемый индивидуальный стиль деятельности работника.

Используя данную модель, каждое УДО может разработать конкретный набор ПВК для каждой группы работников, которые будут оцениваться.

Целый комплекс методик по оцениванию эффективности деятельности руководителя образовательного учреждения предлагает Р.М. Гайнутдинов,

которые могут быть адаптированы к оценке компетентности педагога дополнительного образования. По его мнению, основными подходами при оценке деятельности являются: оценка свойств личности руководителя, оценка результатов и самого процесса деятельности руководителя [12]. Гайнутдинов Р.М. рассматривает следующие методы оценки деятельности, которые нашли широкое применение в менеджменте: assessment-center, рейтинговые шкалы, оценка в рамках парадигмы management by objectives, метод «360°» и метод компетенций. Использование последнего метода позволит учитывать не только знания, навыки педагога, а также способности и задатки к выполнению той или иной работы, соответствие корпоративной культуре. Разработанные требования, выраженные с помощью компетенций, могут быть использованы не только при оценке работника, уже находящегося на данной должности, но и при подборе кандидата в компанию. Данный метод оценки требует больших временных затрат в основном только на этапе разработки [13].

Для отслеживания результатов деятельности педагогов дополнительного образования А.В. Золотарева предлагает использовать технологии отслеживания кадрового состава, достижений педагогов УДО, уровня удовлетворенности педагогов жизнедеятельностью в УДО и т.д. Использование этих технологий позволяет выявить такие результаты деятельности УДО на уровне педагога, как профессиональный рост педагогов, степень сотрудничества с коллегами и родителями, признание авторитета педагога в учреждении, создание педагогом учебно-методического комплекса по профилю деятельности, стабильность и сформированность его детского коллектива [14].

В 2010 году Министерством образования и науки РФ и Институтом содержания образования высшей школы экономики была разработана методика оценки уровня квалификации педагогических работников под редакцией В.Д. Шадрикова и И.В. Кузнецовой, в которой одним из важнейших средств оценки и развития профессионализма педагогических работников является аттестация. Она имеет два ключевых назначения: во-первых, оценка уровня квалификации педагога для установления соответствия требованиям занимаемой должности и требованиям, предъявляемым к квалификационным категориям (первой или высшей) на основе анализа их профессиональной деятельности, во-вторых, стимулирование целенаправленного повышения уровня квалификации педагогических работников, повышение эффективности и качества педагогического труда. По мнению авторов методики, проведение оценки профессиональной деятельности в процессе аттестации предполагает, прежде всего, анализ качества решения различных функциональных задач аттестуемым педагогом. Поскольку успешность решения соответствующих функциональных задач определяется компетентностью педагога, именно компетентность педагога является важнейшим элементом оценки (самооценки) в процессе аттестации. Профессиональный стандарт педагогической деятельности включает компетенции, обес-

печивающие успешное решение профессиональных задач в следующих областях: постановка целей и задач педагогической деятельности; мотивация учебной деятельности; обеспечение информационной основой педагогической деятельности; разработка программ и принятия педагогических решений; организация учебной деятельности [15].

На данном этапе к проблемам оценивания педагогической деятельности подключились педагоги-практики. Так Т.Н. Удина отмечает, что ключевым мотивом создания системы оценки персонала в ОУ становится желание руководителя организовать последовательное накопление необходимой ему информации обо всем персонале и об отдельных сотрудниках для принятия дальнейших управленческих решений. Практика показывает, что наиболее востребованы оценки:

- уровня выраженности ПВК персонала ОУ;
- компетенции работника для конкретного рабочего места;
- продуктивности, результативности и эффективности деятельности работников ОУ [16].

На критериях оценки качества педагогической деятельности, под которыми понимают – признаки сформированности профессиональных компетентностей, готовности к профессиональной деятельности акцентируют внимание В.Н. Фролов, Н.Э. Фролова. Они выделяют шесть критериев – предметная, психологическая, педагогическая, методическая компетентности, готовность к инновациям, общекультурная и эмоциональная нравственная компетентность, в каждой по десять показателей [17]. Данная методика позволяет осуществить самооценку и оценку качества профессиональной деятельности педагога по заданным критериям и проанализировать уровень качества педагогической деятельности каждого сотрудника, как по отдельным показателям, так и по всей их совокупности.

Стефанишина Н.А. предлагает использовать систему рейтинговой оценки педагогической деятельности учителя, выделяя пять критериев оценивания деятельности учителя: качество преподавательской деятельности, учебно-организационная работа, учебно-методическая работа, участие в административной работе и участие в воспитательной работе и общественной жизни школы. Результативность труда педагога оценивается как сумма условных нормированных коэффициентов по этим критериям [18].

Манухина С.Ю. представляет систему показателей психологической оценки педагогического состава. Среди особенно значимых компетенций для процедуры оценки она выделяет эмоциональные, коммуникативные и когнитивные компетенции, а также так называемые комплексные компетенции, которые можно отнести сразу к двум из перечисленных видов. По описанным компетенциям определяются восемь основных типов преподавателей. В основу их типологизации вошли три базовых фактора: профессиональная позиция, уровень вовлеченности и умение работать с запросами всего класса [19].

По мнению С.Ю. Манухиной, использование системы оценки педагогического состава с акцентом на психолого-педагогической стороне наблюдения за процессом профессиональной деятельности позволяет вовремя заметить назревающие конфликты между преподавателем и учащимися, совместно разработать оптимальные стратегии взаимодействия с классом, снять напряжение, повысить уровень готовности к педагогической деятельности.

Проведенный обзор публикаций позволяет сделать вывод о том, что разрабатываемые методики должны исходить из рационального сочетания количественных и качественных показателей. Представляется, что более конструктивным путем в оценке является объективный анализ и коллективное обсуждение сильных и слабых сторон каждой из предлагаемых к реализации методик в целях конструирования на их основе общих принципов оценки.

Список литературы:

1. Платонов К.К. Профессиография – ее значение и методы работы // Социалистический труд. – 1971. – № 4. – С. 74-79.

2. Сластенин В.А. Педагогика. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www. ped-lib.ru /books/0075/1_0075_29.shtml.

3. Дю С.А. К вопросу о критериях оценки профессиональной деятельности педагога [Электронный ресурс] // Вестник СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2004. – № 2 (12). – Режим доступа: www.science.ncstu.ru/articles/hs/12.

4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 89-90.

5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

6. Кричевский В.Ю. Профессиограмма директора школы: проблемы повышения квалификации руководителей школ. – М.: Педагогика, 1987. – С. 67.

7. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / Красноярский гос.ун-т. – Красноярск, 1998. – С. 118.

8. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.

9. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность и система повышения квалификации педагогических и управленческих работников // Вестник Челябинского университета. Педагогика. Психология. – 2001. – № 1. – С. 84-99.

10. Щадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Сибирский учитель. Научно-методический журнал. – 2007. – Выпуск 6 (54). – Режим доступа: www.sibuch.ru/taxonomy/ term/183.

11. Базаров Т.Ю. Управление персоналом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.manage.ru/management/people/pmanbook-7-4.shtml.

12. Гайнутдинов Р.М., Социально-психологические методы оценки эффективности деятельности руководителя ОУ: методические рекомендации. – Ярославль, 2010. – 60 с.

13. Гайнутдинов Р.М., Методы оценки деятельности руководителя образовательного учреждения // Менеджмент в образовании. Опыт. Перспективы. Проблемы: Материалы 3-й всероссийской научно-практической заочной конференции / Под ред. А.В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – С. 14-21.

14. Золотарева А.В. Мониторинг результатов деятельности учреждения дополнительного образования детей: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005. – С. 137-141.

15. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. / Под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. – М., 2010. – 176 с.

16. Удина Т.Н. Оценка персонала образовательного учреждения // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 2. – С. 45.

17. Фролов В.Н., Фролова Н.Э. Методика оценки качества педагогической деятельности // Управление современной школой. Завуч. – 2009. – № 1. – С. 42-59.

18. Стефанишина Н.А. Рейтинговая оценка педагогической деятельности учителя // Управление современной школой. Завуч. – 2010. – № 4. – С. 22-29.

19. Манухина С. Оценка персонала образовательного учреждения. – М.: Чистые пруды, 2010. – 32 с.

КОМПЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СВЕТЕ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Колосова И.В.[♣]

Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, г. Санкт-Петербург

В статье представлены классификация компетенций, особенности компетентностного подхода в системе образования, формирование компетентностной модели бакалавра и магистра для сферы техники и технологии.

В основу образовательной системы подготовки бакалавров и магистров положена компетентностная концепция образовательной системы. Ключевыми особенностями компетентностного подхода выступают [4]:

– «образовательный результат «компетенции» в большей мере соответствующий общей цели образования – подготовке гражданина,

[♣] Соискатель, программист 1 категории Научно-методического центра «Учебно-методическое объединение».

способного к активной социальной адаптации, самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию»;
- «в нем соединяются интеллектуальная, профессиональная, эмоционально-ценностная составляющие образования, что отвечает установленным представлениям о содержании образования»;
- «содержание образования, в том числе и стандарты, должны выстраиваться по критерию результативности, которая, однако, выходит за границы знаний, умений, навыков»;
- «компетенция» выпускника, заложенная в образовательных стандартах, неминуемо повлечет за собой существенное изменение не только содержания образования, но и способов его освоения и, следовательно, процедуры организации учебного процесса в целом, форм и методов ведения учебного процесса, системы оценивания полученных результатов»;
- «данный подход несет в себе ярко выраженное интеграционное начало, объединяя в единое целое соответствующие умения и знания, относящиеся к широким сферам деятельности, личностные качества, обеспечивающие эффективное использование знаний, умений и навыков для достижения цели».

Базовой категорией компетентностного подхода является «компетенция». *«Компетенция* – динамическая комбинация характеристик (относящихся к знанию и его применению, позициям и обязанностям), описывающих результаты обучения по некоторой образовательной программе или то, что могут исполнять обучающиеся по окончании образовательного процесса (Проект TUNING)».

В рамках «Проекта TUNING» компетенции, формируемые высшим профессиональным образованием, разбиты на макроклассы (рис. 1) [3, 9]:
- *предметно-специализированные компетенции* отражают «ключевые компетенции», которые «тесно связаны со специфическим знанием области обучения» и обеспечивают «своеобразие и состоятельность конкретных программ на соискание степени»;
- *универсальные компетенции* не связаны непосредственно с решением профессиональных задач, но связаны с успешностью профессиональной деятельности опосредованно.

Челпанов И.В. в проекте государственного образовательного стандарта нового поколения представил следующую трактовку *компетенции* – «готовность студента к применению на практике междисциплинарных знаний и умений, полученных при изучении циклов дисциплин ГОС ВПО при ясном понимании их значимости для профессиональной подготовки». Им выделены группы компетенций, определяющие компетентность бакалавров и

магистров: социально-личностные, экономические, организационно-управленческие, общенаучные, общепрофессиональные, специальные [10].

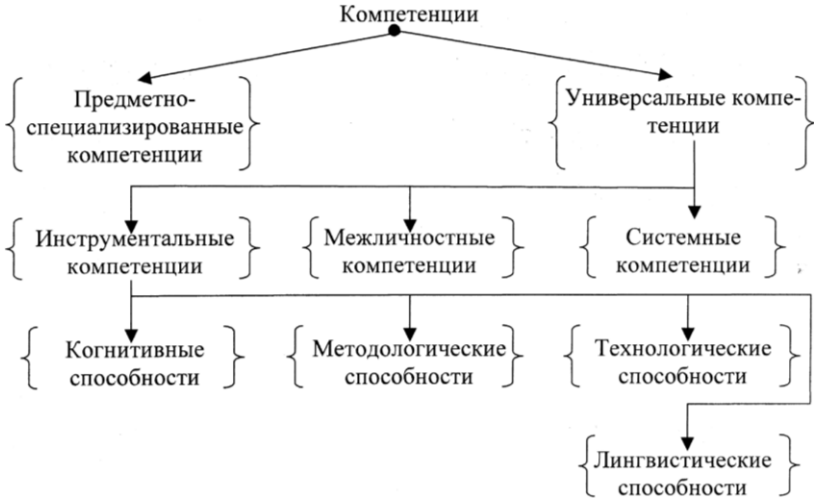

Рис. 1. Дерево классов компетенций в версии проекта TUNING

За последнее время предложено большое количество классификаций компетенций, позволяющих полно раскрыть данную категорию образовательного процесса, лежащую в основе компетентностного подхода и компетентностной модели. По мнению А.И. Суббето «чем больше множество единичных или элементарных компетенций, тем больше мощность множества потенциальных композиций компетенций, из которых формируются компетентностные новообразования – «функциональные системы», обеспечивающие адаптацию профессионала к решению новых видов задач, к выполнению новых видов деятельности, тем большим становится потенциал компетентности у такого профессионала. Компетентностный подход есть подход к моделированию качества подготовки выпускника вуза на основе категорий компетенции и компетентности, он по своей функции дополняет системодеятельностный, знаниецентричный, культуроцентричный подходы к раскрытию качества высшего образования» (рис. 2) [9].

Зимняя И.А. определяет компетентностный подход как системный [7]. Байденко В.И. «под *компетентностным подходом* к проектированию ГОС ВПО» понимает «метод моделирования результатов образования как норм его качества» [1]. «Компетентностный подход – это не просто сдвиг в проектировании стандартов от знаний к компетенциям, но использование компетенций как своеобразного «строительного материала» сильных субъективно-личностных потенциалов личности. С этим подходом связывается усиление

духовно-этических функций высшего образования. Образование становится способом научения человека справляться с многочисленными непредсказуемыми проблемами. Компетентностный подход означает выбор новых стратегий. Он предполагает осознание и реализацию тесной связи образовательного процесса, содержания и результата» [2]. Компетентностный подход требует «... принятия решений по поводу общей формы методов и технологий, отбора и организации информационного материала, разработки поддающихся измерению показателей в свете избранных методов и содержания» [11].

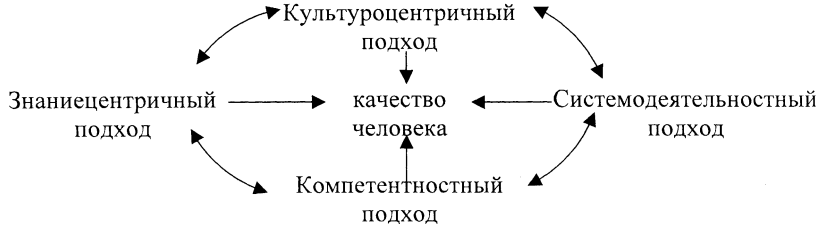

Рис. 2. Взаимосвязь подходов к описанию качества человека

«Сущностная характеристика компетентностной модели отражена в работе коллектива авторов (под редакцией Я.И. Кузьминова, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова), подготовленной на основе материалов научно-исследовательского проекта «Разработка модели бакалавра по специальности и магистра по специальности. Реализация моделей по группам специальностей» [6]. Байденко В.И. рассматривает «*компетентность модели* как модель будущей эффективной работы, социального взаимодействия и адаптируемости ко многим контекстам» [1]. По мнению ряда авторов компетентностные модели бакалавров и магистров описывают [8]:

- *набор компетенций*, которыми должен обладать специалист;
- *совокупность видов деятельности и обобщенных задач*, для выполнения которых он подготовлен;
- *степень подготовленности* к решению комплекса обобщенных задач применительно к широкому спектру объектов деятельности.

Компетентностная модель бакалавра и магистра для сферы техники и технологии включает в себя следующие группы компетенций: гуманитарные и социальные; экономические и организационно-управленческие; общенаучные, включающие естественнонаучные и математические компетенции; профессиональные и специальные. Первые четыре группы компетенций служат фундаментом для гибкой ориентации выпускника на рынке труда. Специальные компетенции (профессионально-ориентированные знания и навыки) предназначены для решения задач объектной и предметной подготовки [8].

Для бакалавра характерными являются следующие виды деятельности: производственно-технологическая, организационно-управленческая,

сервисно-эксплуатационная, монтажно-наладочная, расчетно-проектная, экспериментально-исследовательская, практическо-инновационная. Для магистерской подготовки характерны следующие виды деятельности: проектно-конструкторская, проектно-технологическая, научно-исследовательская, организационно-управленческая, научно-инновационная.

Реализация компетентностной модели требует внедрения и реализации в структуре образовательной программы дисциплин, формирующих выделенные компетенции для бакалавров и магистров. Компетентностный подход, будучи ориентированным прежде всего на новое видение целей и оценку результатов профессионального образования, направлен на проектирование и реализацию таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения студентов в разные виды деятельности с целью формирования и развития профессиональных навыков. Компетентностный подход предполагает глубокие системные преобразования во всех составляющих высшего образования, затрагивающие содержание, преподавание, организацию учебного процесса, формы контроля, учебно-методическое обеспечение, систему оценок и образовательные технологии [5].

Список литературы:

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

2. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. – изд. 2-е. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

3. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 211 с.

4. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качествам подготовки специалистов, Российский новый университет, 2005. – 379 с.

5. Гидрович С.Р., Егорова И.И., Курочкина А.Ю. Компетентностный подход к формированию основных образовательных программ третьего поколения. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2010. – 107 с.

6. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: монография / Колл. авт. под ред. Я.И. Кузьминова, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2004. – 328 с.

7. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21-26.

8. Компетентностные модели, федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения и инновационная образовательная программа СПбГПУ: Методические рекомендации по разработке ФГОС и учебно-методических комплексов инновационной образовательной программы СПбГПУ / Сост. В.Н. Козлов. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2007. – 147 с.

9. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006 – 72 с.

10. Челпанов И.В. Компетентностный подход при разработке государственных образовательных стандартов высшего кораблестроительного образования. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2005. – 97 с.

11. www.relint.deusto.es/TUNING Project/index.html.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ

© Куряков А.В.[♣], Ерёмин А.М.[♦]

Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск

Выделены составляющие компетенций, определена шкала сформированности профессиональных компетенций будущего педагога. Предложена методика формирования, развития и диагностики компетенций.

В настоящее время в условиях перехода высшей школы на новые стандарты образования актуализируется компетентностный подход к подготовке специалиста.

Любая компетенция имеет ряд составляющих: когнитивная (знание и понимание), деятельностная (практическое применение знаний), личностная (личностные качества, ценностные ориентации), каждая из этих составляющих должна быть учтена в методологической структуре занятия и системе оценки показателей сформированности компетенций [1].

Компетентность студента формируется в образовательном пространстве через набор компетенций. В образовательном стандарте выделены общекультурные компетенции, общепрофессиональные компетенции, профес-

[♣] Доцент кафедры Физики, кандидат педагогических наук.

[♦] Доцент кафедры Математики, кандидат физико-математических наук, доцент.

сиональные компетенции. Анализ стандарта высшей школы и запросов общества к выпускнику позволил выявить противоречие между внедрением в систему образования компетентностного подхода и недостаточной разработанностью эффективных форм проверки сформированности компетенций. На наш взгляд, оценить уровень компетентности специалиста можно через его профессиональную деятельность, т.е. необходимо иметь данные успешности деятельности, а это может сделать только работодатель.

Важным компонентом становления педагога является развитее его профессиональных компетенций как индивидуальных характеристик степени соответствия конкретной личности требованиям профессии. В психологической литературе профессиональные компетенции определяются как сочетание психических качеств, позволяющих действовать самостоятельно и соответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять трудовые функции [2].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выделить четыре уровня профессиональных компетенций будущего учителя.

Первый уровень – низкий (недопустимый). Он показывает, что студент в своей будущей профессиональной деятельности не всегда и не по всем направлениям умеет организовать работу, им не обеспечивается единство целей, способов и результатов своей деятельности, что, в большей или меньшей степени, сказывается на реализации конечной цели – отсутствие творческого и профессионального подхода. Студенты с таким уровнем развития профессиональных компетенций не обладают такими качествами как усидчивость, внимание, осознание, ответственности за порученное дело.

Второй уровень – средний (критический). У студентов этого уровня наблюдаются неустойчивые мотивы к осуществлению трудовой деятельности. На втором уровне проявляются составляющие эмоционально-волевого и деятельностного компонентов, при этом не развит мотивационный компонент профессиональной деятельности. У них отсутствуют глубинные творческие процессы низкий уровень воображения, слабо развита интуиция и не проявляется потребность в самоактуализации.

Третий уровень – выше среднего (допустимый). Студентам этого уровня характерна высокая степень развитости компонентов профессионального роста, исключение, как правило, составляет творческий компонент. Профессиональные мотивы развиты достаточно хорошо, они достигают высоких результатов в деятельности, обладают высокой степенью рефлексии. Характерно добросовестное отношение к научно-исследовательской деятельности.

Четвёртый уровень – высокий (оптимальный). Студенты данного уровня осознают себя субъектами профессиональной деятельности. Отличаются глубиной творческих процессов, интуицией. Достигают высоких результатов в подготовке школьников, не прилагая значительных умственных усилий. Развита творческая компонента в научно-исследовательской деятельности.

Представленные уровни профессиональных компетенций легли в основу методики диагностики их сформированности. При разработке методического обеспечения дисциплин «Физика» и «Математика» в вузе, нами используются различные типы лекций: лекция-беседа, лекция-визуализация, лекция с использованием обратной связи, лекция презентация. Такие формы работы позволяют будущему учителю не только увидеть различные типы лекций, но и непосредственно участвовать в их прохождении. На занятиях по дисциплине «Физика» нами используются лекционные демонстрации, это помогает студентам в дальнейшем методически грамотно включать в структуру своей деятельности демонстрационный эксперимент, правильно использовать технические средства обучения и ЭВМ. При проведении лабораторных и практических занятий нами используются групповые и индивидуальные формы работы, это позволяет студентам проектировать свою деятельность в учебное и внеучебное время и применять полученные навыки на педагогической практике и в своей профессиональной деятельности.

Применяя вышеназванные методы работы с аудиторией можно проследить динамику формирования профессиональных компетенций (табл. 1). В качестве экспертов выступали учителя школ, где студенты проходили педагогическую практику.

Таблица 1

Динамика формирования профессиональных компетенций студентов в контрольной и экспериментальной группах

Уровни	Количество студентов			
	Младшие курсы		Старшие курсы	
	Экспер.	Контр.	Экспер.	Контр.
Недопустимый	10	9	1	5
Критический	8	9	7	11
Допустимый	0	0	6	1
Оптимальный	0	0	4	1
Всего	18	18	18	18

Таким образом, преподавателю вуза необходимо пересмотреть содержательную и методологическую сторону своего предмета. Показывать различные формы работы с аудиторией и тем самым, через совместную деятельность со студентами, формировать у них профессиональные компетенции. Это помогает молодому педагогу быть не просто специалистом высокого уровня соответствующего профиля и спецификации, но и обеспечивать вариативность и личностную ориентацию школьников в образовательном пространстве.

Список литературы:

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

2. Психология: словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

МОНИТОРИНГ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

© Невзорова И.Б.[♣]
Мурманский колледж экономики, статистики и информатики, г. Мурманск

В статье анализируются итоги констатирующего эксперимента о сформированности профессиональной компетентности студента-техника при изучении математики. Дается характеристика и обосновывается важность педагогического мониторинга как одного из условий формирования профессиональной компетентности специалиста.

Эффективная реализация модели формирования профессиональной компетентности специалиста при изучении математики предполагает необходимость выделения совокупности педагогических условий. Их выделение осуществлялось исходя из теоретического анализа сущности, содержания профессиональной компетентности студента-техника при изучении математики, а также анализа констатирующего этапа эксперимента.

Результаты констатирующего этапа эксперимента в рамках диссертационного исследования, проводимого среди студентов 1-2 курсов, обучающихся по специальности 230105 «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем» в «Мурманском колледже экономики, статистики и информатики» свидетельствуют о том, что большая часть студентов имеет низкий (52 %) и средний (30 %) уровни сформированности профессиональной компетентности.

В качестве критериев и показателей при оценке уровней сформированности компонентов профессиональной компетентности студента-техника были выделены:

- объем, осмысленность усвоенных знаний и скорость выполнения заданий;
- умение приобретать знания самостоятельно и возможность применения приобретенных знаний на практических и лабораторных занятиях в практической деятельности, а также способность переноса умений на другие задания;

[♣] Преподаватель.

– степень развития положительной мотивации, устойчивость интереса, характер отношения и преобладание видов мотивации к будущей профессиональной деятельности.

При оценке уровня сформированности математической компетентности было важно выявить не только владение знаниями, но и способность их применения при решении теоретических и практических задач.

Большинство из них владеет лишь отдельными неполными теоретическими знаниями, но испытывает трудности, связанные с неумением использовать математический аппарат для решения практических задач профессиональной направленности. Обнаружено отсутствие ценностного представления о профессиональной значимости курса «Математика». Это подтвердило наличие недостатков в системе математического образования студентов технических специальностей и обусловило необходимость целенаправленной работы с целью повышения результативности исследуемого процесса, включающей реализацию совокупности выделенных педагогических условий.

1. Формирование ценностного отношения студента к математическим знаниям, обеспечение дальнейших перспектив их использования.
2. Обеспечение возможности переноса математических знаний студентов в другие дисциплины профессиональной подготовки, реализация внутрипредметных и межпредметных связей.
3. Включение в содержание учебной дисциплины «Математика» тематических разделов, содержание которых позволяет формировать профессиональную компетентность.
4. Создание учебной развивающей среды.
5. Применение педагогического мониторинга.

Пятое педагогическое условие – применение педагогического мониторинга для получения объективной информации о результативности осуществляемого процесса и его оперативной коррекции. Педагогический мониторинг – это форма организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития [1].

Основной целью педагогического мониторинга является комплексная характеристика профессиональной компетентности студентов, с тем чтобы правильно оценить уровень, причины отклонений, возникающих под влиянием внутренних и внешних факторов. Мониторинг является своеобразным механизмом управления, регулятором процесса формирования профессиональной компетентности; способствует выявлению негативных и позитивных факторов, влияющих на его качество.

В рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проведенных педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям.

Так, С.Е. Шишов и В.А. Кальней в работе «Мониторинг качества образования в школе» [3] пишут: «Норма (нормирование) – одно из самых необходимых условий и оснований мониторинга, поскольку именно с ней сравниваются фактические результаты. Сравнение реальных результатов с эталонами и нормами в образовательной деятельности является лишь одним из компонентов и этапов мониторинга, за которым следует содержательная оценка и коррекция».

Педагогический мониторинг как форма сбора, хранения, обработки и распространения информации предполагает получение объективной и достоверной информации о состоянии обученности групп учащихся. Поэтому проведение педагогического мониторинга начинается с осознания и формулировки целей его проведения. Эти цели объединяют все последующие этапы обследования и во многом определяют их содержание. Разработка этапов включает конструирование системы контрольных заданий и средств сбора дополнительной информации, организацию объекта контроля и проведение тестовых срезов, сбор данных о выполнении учащимися контрольных заданий, обработку полученных данных, анализ и интерпретацию результатов обработки. Все это требует наличия у педагогического мониторинга определенной динамической направленности, которая выражается в типах обследования или контроля.

1. Сравнительный характер педагогического мониторинга дает возможность сравнения обученности различных групп.
2. Пролонгированный характер предусматривает многократный сбор информации в течение достаточного длительного периода с определенным контингентом учащихся.
3. Констатирующий характер – обследование, направленное главным образом на выявление и описание состояния знаний учащихся.
4. Диагностирующий характер – обследование, направленное на установление причин выявленного состояния знаний учащихся.
5. Прогнозирующий характер – обследование, на основании которого можно осуществлять прогнозирование успешности обучения учащихся в будущем, исходя из возможностей на данный момент.

Каждая же из названных установок применения педагогического мониторинга может быть реализована в системе контроля основных видов: входной, текущий, тематический, рубежный (промежуточный), итоговый, выходной. Способы оценки могут быть различными: устный контроль (индивидуальный, фронтальный, групповой, взаимный опрос и т.д.); письменный контроль; графический контроль (по рисункам, схемам и т.д.); тестовый контроль (альтернативная, многовариантная, порядковая, конструктивная, распределительная и др. формы); игровой контроль (кроссворды, олимпиады, нетрадиционные уроки).

Педагогический мониторинг отличается от обычной оценки знаний тем, что обеспечивает преподавателя оперативной обратной связью об уровне усвоения обязательного учебного материала. С его помощью можно регулярно отслеживать качество усвоения знаний и умений в учебном процессе.

Общая направленность педагогического эксперимента определялась необходимостью подтверждения результативности учебного процесса с применением разработанной модели формирования профессиональной компетентности при изучении математики, выявления педагогических условий ее эффективной реализации.

На каждом этапе сравнительного эксперимента проводились сбор эмпирического материала, его статистическая обработка и анализ полученных результатов. На завершающих этапах по разности результатов констатирующего и формирующего педагогического тестирования определялась сравнительная эффективность применения технологии, способствующей формированию профессиональной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования, и традиционной технологии обучения.

Изложенные в настоящем исследовании результаты теоретического анализа, проведенный эксперимент подтвердили в целом выдвинутую гипотезу исследования: если математическую подготовку рассматривать как составной элемент профессиональной компетентности студента, учитывать межпредметные связи математики и смежных дисциплин, содержание, средства и формы обучения отобрать с учетом их использования в профессиональной деятельности, то формирование профессиональной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования в процессе обучения математике будет осуществляться эффективно. Однако полученные на этой основе выводы и предложения не претендуют на окончательное и исчерпывающее решение проблемы повышения уровня сформированности профессиональной компетентности студентов учреждений среднего профессионального образования. Дальнейшие научные поиски видятся в углублении ряда теоретических позиций в области профессионального образования с позиций компетентностного подхода.

Потому что складывающая в России социально-экономическая ситуация определяет необходимость переосмысления теоретических подходов и практических решений в подготовке специалистов среднего звена. Современная парадигма образования состоит в переходе от образования знаниевого к деятельностному, личностно-ориентированному: выпускник должен получить не только и не столько сумму знаний, сколько набор компетенций, обеспечивающих готовность к работе в динамично изменяющихся экономических условиях, возможность осмысленно воспринимать и критически оценивать социально-экономические процессы, прогнозировать их развитие, адаптироваться к ним и в идеале влиять на эти процессы. Это требует серьезных изменений в обеспечении качества подготовки специалистов [2].

Список литературы:

1. Майоров А.И., Сахарчук Л.Б., Сотов А.В., Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении. – СПб., 1992.

2. Скамницкий А.А. Формирование системы обеспечения качества подготовки специалистов среднего звена как основное направление модернизации среднего профессионального образования // Среднее профессиональное образование. – 2003. – № 6.

3. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Российское педагогическое агенство, 1998.

ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ КУРСА МУЗЫКИ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

© Цзю Э.Г.[♣]

Филиал Ставропольского государственного педагогического института, г. Ессентуки

В статье рассматривается значение музыкального искусства в современном процессе обучения, в формировании общекультурных компетенций будущего специалиста и способов совершенствования технологии преподавания курса музыки в неспециальных учебных заведениях.

Гуманистическая концепция образования, новые технологические подходы современной педагогики влекут за собой рост требований к квалификации и компетенциям специалистов. Современный преподаватель в новых условиях образовательного процесса должен обладать комплексом профессиональных, специальных, предметных компетенций и общих, универсальных надпрофессиональных компетенций.

Для профессиональных, предметных компетенций необходимо владение достаточным уровнем теоретических знаний и базовых умений и навыков.

В группу общих, универсальных, надпрофессиональных компетенций включаются:

- личностные (или социально-личностные);
- когнитивные (или учебно-познавательные);
- коммуникативные (или общение);
- креативные (или научно-творческие);
- общекультурные.

Иными словами, высокий профессиональный уровень современного преподавателя означает: компетентность в своей области, знание предмета, мобильность к новым знаниям и новой информации, критичность мышления, способность выбрать наиболее оптимальные и аргументированные

[♣] Старший преподаватель кафедры Музыки.

решения, гибкость методов, умение практически решать проблемы профессионального и психологического значения.

Однако, важнейшим качеством современного педагога является его общекультурная составляющая: богатая духовная культура, нравственно-этические позиции и ценностно-смысловая ориентация в мире.

Необходимой частью духовной культуры личности представляется музыкальная культура, которая в свою очередь складывается из знаний о музыкальном искусстве, из высоких эстетических вкусов и убеждений, из умений воспринимать музыку и т.д. Каждый обычный человек, а тем более педагог должен знать об основных стилях и направлениях музыкального искусства, о вехах и вершинах многовекового пути исторического развития, о творчестве выдающихся композиторов, о ведущих формах и жанрах, представляющих музыкальное искусство. Именно поэтому, музыка как предмет является неотъемлемой частью системы образования.

Музыкальное искусство за два тысячелетия своего славного пути накопило огромный по объему и ценнейший по значимости музыкальный материал. Это целый мир высокосовершенной музыки. Каждая жемчужина музыкального искусства несет в себе не только художественную и эстетическую красоту, оказывает мощное эмоциональное и психологическое воздействие на слушателя при непосредственном восприятии, но и содержит в себе разнообразную информацию, об эпохе и мировоззрении, мыслях и чувствах композиторов ушедших времен и современности.

Для изучения музыкального наследия всей истории зарубежной и отечественной музыкальной культуры необходимы годы системного и последовательного обучения. В условиях ограниченного количества часов отведенных на изучение курса музыки в современных учебных планах для неспециальных музыкальных образовательных учреждений и, одновременно с этим, информационной перегруженностью и «дефицитом времени» современного студента, созрела необходимость перестроить обучение курса музыки в свете современных технологий.

Основная направленность нового подхода состоит в развитии эффективности методов обучения и познания. При этом весьма важным фактором является выведение обучения и познания на более высокий самостоятельный уровень. Опора на самостоятельные формы обучения позволит обучающихся самореализовываться, активно развивать творческий потенциал, научиться самостоятельно добывать информацию и перерабатывать ее в русле поставленной темы.

Такая задача, прежде всего, требует перестройки организации структуры и формы обучения. Главным принципом здесь становится проблемно-поисковый принцип, направленный на познавательно-исследовательскую деятельность.

Процесс изучения курса музыки должен состоять из следующих этапов:

I этап. Передача знаний преподавателя.

Преподаватель формирует необходимые знания, представления о конкретном музыкальном явлении (например: музыкальный стиль, характеристика творчества композитора, закономерности развития жанра, формы, музыкального языка и т.д.).

В задачу преподавателя входит также постановка и формулировка проблемы для последующего познавательно-поискового действия учащегося, обозначение пути исследования, руководство исследовательской деятельности студента.

II этап. Самостоятельная работа учащегося, состоящая из следующих элементов:

1. Поиск литературы, основной и дополнительной.
2. Отбор и компиляция информации в нужном направлении.
3. Умение логично и последовательно изложить наработанный материал.

Для самостоятельной работы по курсу музыки целесообразно включать не менее двух рефератов в семестр различных по сложности:

1. Реферат, посвященный творчеству композитора, исследованию стиля, художественных устремлений.

Для получения более широких и устойчивых знаний очень перспективны исследования творческих взаимоотношений двух или нескольких композиторов, например: Гайдн – Моцарт, композиторы «Могучей кучки» и т.д.

2. Реферат на разработку жанровой темы, например: «Развитие жанра оратории в творчестве И.С. Баха», «Пути развития оперы», «Песенное творчество Шуберта», «Жанровая основа романтической музыки».

III этап. Конференция как завершающий этап самостоятельной работы.

Данная форма отчетности, при которой обучающийся не только самостоятельно разрабатывает материал на специфические музыкальные темы, но и умеет изложить его на конференции, наиболее ярко продемонстрирует эффективность проделанной работы, качество приобретенных знаний студента, степень самостоятельности мышления и глубины погружения в предмет изучения.

Один из важнейших принципов современных образовательных технологий – принцип мобильности знаний требующий подачи информации в сжатом, компактном и удобном для обучения виде, ведет за собой сокращение курса музыки до разумного минимума. В изучении музыкального искусства рекомендуется выделить приоритетные направления в развитии музыки, остановиться на ключевых фигурах, внесших особый вклад в это развитие.

Весь путь музыкально-исторического развития целесообразно разделить на отдельные этапы и связанные с ними, музыкально-художественные стили и направления, обладающие рядом специфических черт и характеристик, декларирующих эстетику и духовное кредо того или иного стиля и соответствующие этим творческим запросам жанры, формы, музыкальный язык.

При такой структуризации каждый отдельный этап представляется как мини-система со своими специфическими чертами в единой и целостной

системе музыкального искусства. Предложенный системный подход изучения музыкальных явлений опирающийся на очень важный принцип обучения – это принцип структурирования информации, определит место и значение творчества композитора в процессе музыкально-исторического развития. Изучение творчества одного композитора происходит значительно эффективнее при включении его сначала – в общую систему стиля или направления, которую он представляет, а затем – уже на другом уровне – в общекультурную историческую систему жизнедеятельности общества. Так, например, проникнуть в тайны художественного мышления выдающегося польского композитора Ф. Шопена возможно лишь с позиций обще-романтических тенденций XIX века.

Для более результативного познания полезно представлять информацию в виде графиков, схем, таблиц, способствующих наглядному, сконцентрированному восприятию.

Рис. 1

Таблица 1

I. Народное творчество	Самый древний пласт музыкального творчества, обогащавший все другие области музицирования животворными истоками.	
II. Церковная музыка	Господствующая область профессионального творчества сформировалась еще в VII в. Расцвет в IX в.	Ж а н р ы Григорианский хорал – псалмодия гимны. Месса – воскресное богослужение, многочастный цикл. Секвенции – импровизированные вставки – эпизоды. Тропы – музыкальные вставки – диалоги. Литургические драмы – театрализованные эпизоды.
III. Светская профессиональная музыка *1. Странствующие музыканты IX-X вв.*	IX-X вв. Наиболее свободолюбивое, передовое, яркое и жизнеутверждающее искусство средневековья.	Песни близкие к народным, выражающие чувства и страдания народа.

Продолжение табл. 1

2. Рыцарское замковое искусство трубадуров и труверов, миннезингеров XI-XII-XIII вв.	XII век – расцвет замкового искусства трубадуров и труверов («изобретателей», «искусников»). Это поэтическо-музыкальное творчество, опирающееся на интонации народных песен.	Любовно-лирические «рассветные» пастурели (из сельской жизни) сирвенты («служилые»), тенсоны (нравоучительные), сатирические, песни-шутов, религиозно-нравственные притчи-поучения, застольные, охотничьи.
3. Городская музыка XII-XIII вв.	Возникновение центров культуры в крупных европейских городах. Музыкальная жизнь складывалась из творчества народных музыкантов, профессиональных музыкантов, дворцовых менестрелей, церковных музыкантов, ремесленных цехов (лаудисты, романсисты), университетов.	Сформировались развитые полифонические жанры: *кондукт* – многоголосая песня, сопровождающая уличные шествия. *мотет* – многоголосая песня на различные религиозные и мирские темы.

Итак, все вышеизложенные рекомендации направлены на развитие оптимизации учебного процесса, полноценного и эффективного обучения курса музыки, формирование у студентов целостного представления об основных этапах музыкального искусства.

Список литературы:

1. Алиев Ю.Б., Безбородова Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. – М., 2002.

2. Блох О.А. Современное музыкальное образование (противоречия, перспективы развития). – М., 2005.

3. Лукьянова О.В. Актуальные проблемы музыкального образования детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ucheba.ru/referats/ 2765.html.

4. Новикова Л.П. Сущность и структура формирования мотивов музыкально-педагогической деятельности будущих учителей начальных классов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ucheba.ru/referats/2821.html.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА ПО РЕКЛАМЕ

© Шабардина О.С.♣

Вятский государственный гуманитарный университет, г. Киров

Статья посвящена изучению составных категорий профессиональной подготовки: профессиональные умения, профессиональный опыт,

♣ Ассистент кафедры Культурологии и рекламы, аспирант кафедры Педагогики.

компетентность, профессионализм. В статье анализируется оптимизация процесса профессиональной подготовки компетентного специалиста по рекламе: разработка интегративного курса, создание практико-ориентированной модели Рекламного студенческого агентства.

В условиях интенсивного развития рекламного рынка немаловажным является анализ научных подходов к процессу профессиональной подготовки компетентного специалиста по рекламе в высшей школе. В последние годы появилось большое количество специальных исследований, разрабатывающих отдельные стороны рекламной теории и практики, методологии рекламы (В. Ученова, А. Назайкин, Ю. Бернадская, А. Репьев и др.).

Несмотря на теоретические и методологические исследования в области рекламы, многие вузы получили лицензию на ведение процесса обучения в области рекламы лишь в последние годы, что открывает проблему дефицита квалифицированных кадров, обеспечивающих педагогический процесс. Еще одной проблемой является то, что специальность «Реклама» рассматривается как составная часть менеджмента, журналистики – все это значительно снижает качество профессиональной подготовки компетентных специалистов.

Актуальность категории качества в российском образовании определяется разрастающимся рынком образовательных услуг, возрастающей конкуренцией между вузами и выпускниками на рынке труда. Еще одним аспектом актуальности качества образования можно назвать воздействие процессов глобализации. Болонский процесс, в который вовлечены 40 стран Европы, определяет, что «качество высшего образования является краеугольным камнем в создании общеевропейского пространства высшего образования» [1].

Таким образом, качество образования относится к социальной категории, является результатом качественной профессиональной подготовки студентов вуза, определяется высоким уровнем профессиональных умений, наличием профессиональный опыта, что в совокупности представлено терминам «профессионализм», «компетенции», выражающиеся в интегральной форме компетентностью специалистов. Для выявления сущностных характеристик перечисленных терминов, рассмотрим их более детально.

Говоря о значении компетентности выпускника, следует отметить, что данный термин, как правило, рассматривается совместно с понятиями *«профессионализм» и «профессиональный опыт»*. Зачастую понятия «профессионализм» и «профессиональный опыт» исследователи определяют как равнозначные, однако необходимо понимать, что большой опыт работы в той или иной профессиональной сфере не может выступать гарантией и показателем профессионализма выпускника специальности «Реклама».

Работодатели учитывают оба термина при трудоустройстве выпускников, акцентируя внимание на критерий профессионализма, раскрывающе-

гося в количестве реализованных проектов, что определяет качественную характеристику работ. Количество реализованных проектов соотносится с профессиональным опытом в сфере рекламы. Поэтому необходимо обратиться к более точным определениям и анализу научной литературы по этим категориям.

Сластенин В.А. использует понятие «профессионализм» для обозначения уровня квалификации выпускника, показателя соответствия подготовки выпускника вуза требованиям социума. При этом основной характеристикой профессионализма он называет наличие у выпускника теоретической и практической подготовки, что выражается в умении видеть и формулировать задачи на основе анализа ситуаций, находить оптимальные способы решения, в способности самостоятельного решения задачи [5]. Квалификационная характеристика, таким образом, рассматривает личность как носителя определенных профессионально важных качеств.

С точки зрения прикладной психологии с профессионализмом отождествляется компетентность. Поэтому целесообразно обратиться к литературе, уточняющей данный термин.

Довольно часто понятия «компетентность» и «профессионализм» употребляются как синонимы. Так, А.М. Новиков отождествляет эти понятия и вкладывает в них следующий смысл: «Когда говорят о профессионализме, в первую очередь, подразумевают владение человеком технологиями – будь то технология обработки материалов бухгалтерского учета, конструирования машин, выращивания урожая или строительных работ, то есть то, в чем человек компетентен» [4].

Другой ряд ученых отводит компетентность во внепрофессиональную сферу, отождествляя ее с качествами личности: самостоятельность, способность принимать решения, творческий подход к любому делу, коммуникабельность. Следовательно, под компетентностью понимают профессиональную надстройку, которая состоит из требований к специалисту [4].

Суббето А.И. (совместно с Черновой Ю.К., Горшениной М.В.) рассматривает компетентность как составную часть профессионализма, то есть в структуре профессионального становления человека [7, 8]. Исследование развития профессиональной компетентности как составной части профессионализма показало, что на начальных стадиях профессионального становления специалиста данный процесс достаточно автономный. Стадия самостоятельного выполнения профессиональной деятельности объединяет применение профессиональных умений на практике с формированием профессионально важных качеств, что в свою очередь определяет компетентность специалиста.

Следовательно, профессиональная компетентность – это обученность в узкой профессиональной сфере, профессиональная направленность и мотивация к профессиональной деятельности, профессиональные умения, офор-

мившиеся в ходе получения практического опыта и профессионализм выполнения отдельных действий. А под профессионализмом мы понимаем – высший уровень выполнения профессиональной деятельности, который обеспечивается компетентностью, профессиональной мотивацией и направленностью, высоким уровнем профессионально важных знаний, умений, навыков, что можно представить в схеме:

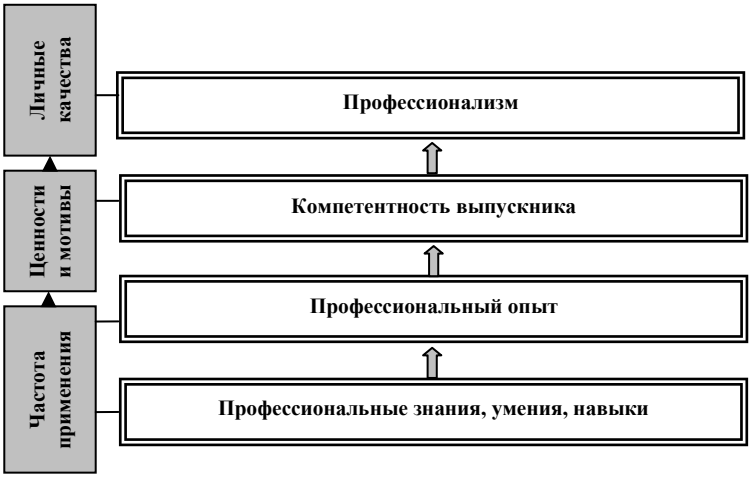

Рис. 1. Схема соотношения категорий «профессиональные умения», «профессиональный опыт», «профессионализм», «компетентность»

Контент-анализ научной литературы с точки зрения исследуемой проблематики позволяет нам считать наиболее справедливым утверждение Е.Ю. Никитиной и трактовать профессиональную подготовку как целенаправленную деятельность субъектов различного уровня, обеспечивающую оптимальное функционирование и развитие модели подготовки студента вуза с помощью *компетентностного подхода и создания комплекса необходимых педагогических условий* [3].

Реализация реализация компетентностного подхода ставит целый ряд общеметодологических и теоретических вопросов, отображает взаимосвязь общественных процессов с процессами обучения, которые решаются в трудах А.В. Хуторского, В.И. Байденко, А.С. Белкина, А.М. Новикова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, А.А. Вербицкого и пр. В частности, компетентностный подход позволяет сосредоточиться на результатах процесса профессиональной подготовки и образования: не сумма знаний, а готовность применять полученные знания в той или иной ситуации; позволяет создать комплекс педагогических условий, направленных на подготовку компетентного специалиста по Рекламе.

Под категорией педагогических условий мы, вслед за В.А. Беликовым, понимаем совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач, которые сознательно создаются в образовательном процессе, а их реализация обеспечивает наиболее эффективное протекание этих процессов, в основе которых лежит *деятельность*. Актуальность трактовки обусловлена использованием компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки студентов специальности «Реклама», который предполагает формирование компетентности через деятельность.

Так, педагогическими условиями профессиональной подготовки компетентного специалиста по рекламе выступают:

1. Разработка и апробация интегративного курса «Организация работа рекламного агентства» (90 часов). Курс предполагает сохранение фундаментальной характеристики процесса обучения и ориентацию на контекстные, профильно-прикладные знания, необходимые осуществления профессиональной деятельности. Контент тематики курса составлен в соответствии с требованиями работодателей, представителей рекламной индустрии. Изучение узкоспециализированной информации происходит в рамках практических аудиторных занятий с приглашением специалистов-практиков (мастер-классы, тренинги), в ходе применения технологии игротехнического менеджмента;

2. Создание практико-ориентированной модели Рекламного студенческого агентства в процессе профессиональной подготовки, имитирующей организационную структуру рекламного агентства, представляющей собой инновационную образовательную среду. Деятельность в Рекламном студенческом агентстве позволяет формировать профессиональные умения студентов специальности «Реклама» опытным путем в рамках выполнения заказов от рекламодателей. Деятельность носит внеаудиторный характер, что отражает тенденции модернизации высшего образования [6]:

- внеаудиторная деятельность дает соревновательный характер;
- оценивается и измеряется экспертами (заказчики, приглашенные специалисты-практики);
- формирует своеобразное приложение к диплому – портфолио разработанных и реализованных проектов, что вторит требованиям работодателей;
- развивает всестороннюю активность, мотивацию к совершенствованию, самообучению.

Учитывая все выше перечисленное, а именно реализация компетентностного подхода и создание комплекса педагогических условий позволит сделать профессиональную подготовку компетентного специалиста по рекламе более эффективной, модель выпускника специальности «Реклама» мобильной, конкурентноспособной, адекватной рыночной экономике, что

отражает основные требования, отраженные в Парадигме образования до 2010 года [2].

Список литературы:

1. Болонский процесс: взгляд на проблему [Текст]. – М., 2004. – С. 27.

2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Текст] // Народное образование. – 2002. – № 2. – С. 17-18.

3. Никитина Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования: моногр. / Е.Ю. Никитина. – Челябинск, 2000. – С. 45.

4. Новиков А.М. Методология образования / А.М. Новиков. – М., 2002. – С. 35.

5. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие/ Под. ред. В.А. Сластенина. – М., 2004. – 386 с.

6. Пиявский С.А. Реализация компетентностной парадигмы в вузе // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал Министерства образования и науки Российской Федерации / С.А. Пиявский. – 2010. – № 1. – С. 3-13.

7. Суббето А.И. Методология стандартизации непрерывного образования: проблемы и пути разрешения // Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов / А.И. Суббето. – М., 1998. – 70 с.

8. Суббето А.И. Квалиметрическое обеспечение управленческих процессов / А.И. Суббето, Ю.К. Чернова, М.В. Горшенина. – СПб., 2004. – 278 с.

Секция 7

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СОТРУДНИЧЕСТВА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

© Ахметшина А.Г.[♣]
Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь

Актуальность внедрения новых педагогических технологий с целью активизации деятельности каждого учащегося в процессе совместной познавательной деятельности на уроке иностранного языка все больше привлекает внимание, как методистов, так и учителей-практиков. В статье рассматриваются преимущества и особенности реализации принципов технологии сотрудничества при обучении студентов иностранному языку.

Социально-экономические преобразования в стране, ориентация на профессиональное и личностное развитие специалиста выдвигают новые требования к профессиональной подготовке выпускников современной высшей школы. В настоящее время очень важным представляется внедрение в современную систему образования инновационных технологий, призванных сменить приоритеты целей обучения. На первый план выдвигается становление личности учащегося, раскрытие его индивидуальных способностей в процессе усвоения знаний. Вместе с тем, большую роль приобретает умение сотрудничать и вместе решать поставленные задачи, и нормой профессиональной деятельности становится взаимодействие нескольких команд, решающих комплексные задачи, которые не под силу выполнить в одиночку. На уроках английского языка, где обучение общению является целью, средством и основой организации обучения иностранной речи, учебному взаимодействию придается большое значение. Именно поэтому в последние годы обучение в сотрудничестве (групповое обучение) и стало одной из эффективных и популярных технологий.

Идеология обучения в сотрудничестве (cooperative learning) была разработана тремя группами американских педагогов: Р. Славиным из университета Джона Хопкинса (1990); Р. Джонсоном и Д. Джонсоном из университета штата Миннесота (1987); группой Д. Аронсона из университета штата Калифорния(1978).

Главная идея данной технологии – создать условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Задача преподавателя, организующего учебный процесс в режиме сотрудничества, состоит в том, чтобы смоделировать реальную ситуацию общения, которая требует от участников проявления познавательной активности и диктует необходимость взаимодействия внутри коллектива для достижения цели общения [2].

[♣] Старший преподаватель кафедры Английского языка и профессиональной коммуникации.

Принципиальное отличие данной педагогической технологии от традиционной системы организации занятий, в основном использующей фронтальные виды работы на уроке, заключается в том, что обучение в сотрудничестве гарантирует предоставление на уроке иностранного языка устной практики каждому студенту с учетом его способностей и возможностей.

Одним из основных требований к организации учебного процесса в рамках технологии сотрудничества является формирование *разноуровневых* групп, что дает возможность осуществлять разноуровневый подход к преподаванию. Преподаватели иностранного языка в вузе, как правило, сталкиваются с тем, что студенты приходят с разным уровнем языковой подготовки, да и способности к овладению иностранным языком у учащихся разные. Одни легко овладевают материалом и соответствующими речевыми умениями. Другим, несмотря на большие усилия с их стороны, не удается добиться тех же результатов. В малых группах (организуемых так, чтобы в каждой группе, состоящей из 3-4 человек, обязательно были сильный, средний и слабый учащиеся) преподаватель обеспечивает максимальное воздействие между учениками с разным уровнем знаний и с разными способностями: слабые ученики попадают под опеку сильных и при правильном построении задания приобретают максимум знаний и опыта. Кроме того, сильный ученик может стать помощником учителю во многих случаях при работе в группах. Следует отметить, что предпочтительно формировать группы по четыре человека. Такое деление позволяет организовать эффективную работу в парах внутри одной группы.

Группа, как правило, получает одно задание, но при его выполнении предусматривается распределение ролей между членами группы. Обучающая цель задания – это овладение материалом *каждым* участником группы. Учебные задания подбираются таким образом, что все члены команды оказываются взаимосвязанными и при этом достаточно самостоятельными в овладении материалом и решении задач. Любое задание в контексте группового обучения строится таким образом, чтобы каждый участник группы активно работал в течение определенного времени. Таким образом, еще одним из преимуществ данной технологии является интенсификация учебного процесса.

Взаимозависимость и личная отчетность также являются основополагающими принципами технологии сотрудничества. Успешное выполнение работы всей группой зависит от результатов работы каждого из участников: каждый отвечает не только за результат своей работы (что часто оставляет учащегося равнодушным), а за результат всей группы. Поэтому слабые учащиеся стараются выяснить у сильных все не понятые ими вопросы, а сильные учащиеся заинтересованы в том, чтобы все члены группы, в первую очередь слабый учащийся досконально разобрались в материале. После выполнения заданий всеми группами рекомендуется провести совместное обсуждение результатов. Баллы за индивидуальную работу суммируют, и вы-

ставляется общая оценка группе. Таким образом, учитывается вклад каждого студента. Очень важно в период взаимодействия учащихся в группах оценивать не столько реальные результаты слабого ученика, сколько усилия, которые он затрачивает на достижение необходимых результатов. Преподаватель должен дифференцировать сложность и объем задания в зависимости от уровня обученности учащихся. При планировании групповой работы необходимо продумать, каким образом каждая группа будет представлять продукт совместной работы. Выступление каждого участника группы должно являться необходимым условием презентации результатов работы [3].

При использовании обучения в сотрудничестве на занятиях по иностранному языку преподаватели часто сталкиваются с тем, что студенты в процессе общения переходят на родной язык. Поэтому требуется настойчивое внимание со стороны преподавателя на язык общения. Студенты должны знать, что преподаватель, например, не засчитает результат, если общение велось на родном языке.

На современном этапе существует несколько вариантов обучения в сотрудничестве.

Во многих странах с успехом практикуется модель учебного взаимодействия, получившая название «пила» (jigsaw) [4]. Такая модель используется в основном на этапе введения нового дополнительного материала (например, при работе с текстом). Каждый из участников группы получает часть материала и в течение определенного времени его прорабатывает. По истечении времени учащиеся из разных групп, работавшие с одинаковым материалом, формируют пары или новые группы, обсуждают прочитанное и готовятся представить материал остальным участникам своей группы. По возвращении в свою группу они представляют свою часть материала, выступая, таким образом, в роли преподавателя. В итоге каждый участник группы получит информацию по всему материалу. Данная модель работает и в том случае, когда каждая команда получает одно задание, являющееся подзаданием какой-то большой темы, над которой работает вся группа. В результате совместной работы отдельных подгрупп достигается усвоение всего материала. Внутри группы учащиеся самостоятельно определяют роли каждого для организации согласованной, успешной работы всей группы. Преподаватель отслеживает не только успешность выполнения академического задания группами учащихся, но и способ их общения между собой. Индивидуальная самостоятельная работа становится как бы элементарной частицей самостоятельной коллективной деятельности [1]. А ее результат, с одной стороны, влияет на результат групповой и коллективной работы, а с другой, вбирает в себя результаты работы других членов группы, всего коллектива. Данная модель отвечает всем требованиям: обеспечивает взаимодействие учащихся в пределах группы, их взаимозависимость, личную отчетность каждого и равное участие.

На этапе формирования лексических и грамматических навыков наиболее адекватной моделью учебного взаимодействия является «вертушка», при которой каждое последующее задание выполняется следующим учащимся с объяснением и контролем со стороны всей группы. Данная модель предполагает проговаривание, объяснение, аргументацию, закрепление своих знаний каждым членом группы и может с успехом применяться также для формирования навыков правописания, при проверке правильности выполнения домашнего задания или подготовке к тестированию. Развивается обучающая функция самого учащегося, так как известно, что обучение других способствует более прочному запоминанию языкового материала со стороны самого обучающегося.

На этапе формирования лексико-грамматических навыков применима также модель учебного взаимодействия «лидер», характеризующаяся четко выраженным лидерством. Консультант (лидер) организует работу в группе, несет ответственность за успешное выполнение поставленной задачи и, как правило, представляет это решение перед всем классом, хотя учитель имеет возможность выборочного опроса. Однако взаимозависимость всех участников группы так же, как и в других моделях взаимодействия, высока.

Важно, что в процессе работы при любой модели взаимодействия учащиеся поочередно выполняют разные социальные роли: лидера, исполнителя, организатора, докладчика, эксперта, исследователя и т.д. Они обмениваются идеями, мнениями, информацией, учатся друг у друга. Возникает чувство сотрудничества, взаимной поддержки. Меняется и роль учителя, который превращается из источника информации и контроля в организатора самостоятельной познавательной, коммуникативной, творческой деятельности учащихся. У него появляется значительно больше возможностей подходить к процессу обучения дифференцированно, использовать возможности межличностной коммуникации учащихся в процессе их совместной деятельности для совершенствования речевых умений.

Технология групповой работы обучения помогает приспособить учебный процесс к индивидуальным особенностям учащихся, что позволяет относить её к личностно-ориентированным технологиям. В результате работы в сотрудничестве удается значительно увеличить время устной и речевой практики каждого учащегося на занятии, раскрыть в нем скрытые возможности, способности, дать шанс каждому сформировать в своем сознании систему изучаемого языка. Технология группового обучения, несомненно, разнообразит урок и способствует повышению эффективности овладения иностранным языком.

Таким образом, с уверенностью можно сказать, что технология группового обучения обладает рядом преимуществ, что позволяет использовать ее наряду с традиционными методами преподавания.

Список литературы:

1. Иванова Е.Г. Обучение в сотрудничестве как способ активизации учебно-познавательной деятельности школьников на уроках иностранного языка // Английский язык в школе. – 2005. – № 1.

2. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 4-11.

3. Порфирьев Г.А. Обучение в сотрудничестве. – М., 1996.

4. Johnson D.W., Johnson R.T. Cooperative Learning. – Minneapolis, M.N. Slavin R. Research on Cooperative Learning: an international perspective // Scandinavian Journal of Educational Research. – 1989. – Vol. 33. – № 4.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

© Мирошкина В.А.[♣]

Филиал Российского государственного социального университета, г. Руза

В статье дается обзор современных и традиционных технологий преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. Прослеживается тенденция разумного сочетания традиционных и интенсивных методов обучения, основанных на функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка, и разработке целостной системы обучения студентов речевому общению на профессиональные темы.

Возможности обучения иностранному языку в неязыковом вузе расширяются с каждым годом: укрепляется материально-техническая база высших учебных заведений; в процессе обучения все активнее внедряются нетрадиционные технологии, мультимедийные средства обучения; у преподавателей появляется все больше возможностей использовать разнообразные аутентичные источники, пособия и т.д.

Между тем, по мнению большинства современных специалистов, инновационные технологии преподавания иностранных языков для профессиональных целей заключаются в разумном сочетании традиционных и интенсивных методов обучения, основанных на функционально-коммуникативной лингводидактической модели языка, и разработке целостной системы обучения студентов речевому общению на профессиональные темы.

Основой для обучения иностранному языку в условиях неязыковой среды согласно классическому фундаментальному методу по-прежнему про-

[♣] Доцент кафедры Менеджмента и административного права, кандидат филологических наук, доцент по кафедре Иностранных языков.

должает служить текст. Задачей преподавателя является отбор тех видов и типов текстов по изучаемой специальности, которые помогут студенту реализовать коммуникативные возможности говорения. Например, можно различать тексты: по средству передачи (устные и письменные); по характеру изложения (описание, сообщение, рассказ, рассуждение); их комбинации в специальных видах текстов, таких как аннотации, рецензии и т.п.; по степени специализированности и отношения к адресату (исследовательские, такие как монографии, научные статьи, обучающие, то есть статьи и тексты из учебников, справочников, словарей и т.п.)

Совершенно необходимо в современных условиях отбирать для работы профессионально релевантный материал, учитывать предварительные знания обучаемых по языку и специальности, возраст, цель коммуникации, вид коммуникации, ступень обучения и др. После отбора словообразовательных, лексических и грамматических структур, необходимых для освоения изучаемых текстов, согласно фундаментальному методу, начинается их тренировка. Современной тенденцией использования этого классического метода является активное использование «диалогической» формы упражнений, в том числе и при введении лексики а также широкого использования мультимедийных средств. Уместно также тренировать не только терминологическую и общенаучную лексику, но и служебную лексику научной прозы и модально-оценочную лексику устной формы общения.

Одним из самых серьезных и всеобъемлющих методов изучения иностранного языка в современном образовании продолжает оставаться лингвосоциокультурный. Этот метод предполагает апелляцию к такому компоненту, как социальная и культурная среда. Цель изучения языка с помощью данного метода – облегчение понимания собеседника, формирование восприятия на интуитивном уровне, когда в языке, как в зеркале, отражаются география, климат, история народа, условия его жизни, традиции, быт, повседневное поведение, творчество.

Фундаментальный и лингвосоциокультурный методы – самые старые и традиционные способы обучения иностранному языку, на которые продолжают опираться современные специалисты, вырабатывая собственную оптимальную методику преподавания иностранного языка в зависимости от конкретной цели и условий. Использование классической методики в условиях современного неязыкового вуза позволяет не только оперировать самыми разнообразными лексическими пластами, но и обучать студентов смотреть на мир глазами «native-speaker», понимать язык как реальное, полноценное средство общения.

Наиболее современным методом обучения иностранному языку, широко распространившимся в России в 70-е годы XX века, является коммуникативный. Для коммуникативной методики преподавания разработаны специальные пособия. В них множество практических заданий по составлению

диалогов и обсуждению различных вопросов, переводные упражнения отсутствуют, тексты небольшие, обычно взяты из реальных источников и неадаптированы. К таким учебникам прилагаются видео или аудио диски. При работе с лексикой используются подстановочные упражнения, а также логические загадки, головоломки, замена транскрипций словами. «Коммуникативные» учебники красочны, в них множество фотографий и рисунков, иллюстрирующих тексты или являющиеся основой для различных заданий. Для английского языка часто используют другое название коммуникативного метода – «оксфордский» или «кембриджский», так как основы этого метода, ныне используемого для преподавания любых языков, а не только английского, были разработаны совместными усилиями преподавателей – лингвистов и психологов ведущих британских университетов.

Большим преимуществом коммуникативной методики преподавания иностранных языков является то, что она наиболее современна и полнее отражает потребности общества в коммуникации в целом. Однако, при обучении иностранному языку студентов различных неязыковых специальностей, следует отметить, что использование одного коммуникативного метода представляется недостаточным для глубины постижения грамматического строя иностранного языка в сравнении с родным, умения адекватно письменно переводить с одного языка на другой, использования усилий механической памяти для запоминания профессиональных слов и выражений. В условиях преподавания иностранного языка для профессиональных целей в современном вузе коммуникативная методика с успехом может применяться как прикладная, нацеленная на успешное развитие способностей к устному общению, создающая дополнительную мотивацию к изучению языка.

В настоящее время современные информационные технологии дают неограниченные возможности для развития относительно нового, перспективного метода обучения иностранному языку, в том числе и студентов неязыковых факультетов – дистанционного обучения.

В отличие от других форм заочного обучения, обучение на основе компьютерных телекоммуникаций дает возможности: оперативной передачи любой информации; хранение этой информации в памяти в течение нужного времени, ее редактирование и т.д.; интерактивности с помощью специально создаваемой для этих целей мультимедийной информации и оперативной обратной связи с преподавателем и другими участниками обучающего курса; доступа к различным источникам информации, в том числе удаленным и распределенным базам данных, многочисленным конференциям по всему миру через систему Internet; организации совместных телекоммуникационных проектов, а также международных, электронных конференций, компьютерных аудио и видео конференций.

Между тем, следует отметить, что дистанционное обучение иностранному языку без систематической обратной связи с квалифицированным

преподавателем, как правило, обречено на неудачу, несмотря на разнообразные попытки придать ему элементы развлекательности и коммуникативности. Перспективность этого метода обучения зависит от организации и методического качества используемых материалов, а также мастерства падагогов, участвующих в этом процессе.

Таким образом, можно выделить наиболее общие тенденции в развитии методики обучения иностранному языку в условиях современного неязыкового вуза:

- успешное сочетание использования элементов фундаментального и социокультурного методов;
- усиливающаяся дифференциация содержания обучения в зависимости от профессиональных целей и уровней владения языком;
- усиление роли взаимодействия и речевой активности обучаемых;
- применение в обучении новых технических средств.

Общей целью развития и совершенствования методов преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах в вузах является поиск наиболее эффективных способов обучения на основе интеграции и взаимообогащения различных методов.

Список литературы:

1. Андронкина Н.М. Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. – СПб., 2001. – С.150-160.

2. Деятельностный подход // Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. – М., 2005. – С. 8.

3. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. М.И. Булановой-Топорковой. – Ростов-н/Д: Феникс, 2002. – С. 204.

Секция 8

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ЮНЫХ ТХЭКВОНДИСТОВ

© Южаков Д.П.[♣]
Тюменский государственный университет, г. Тюмень

В данной статье представлена методика формирования культурно-исторических знаний учеников, изучающих тхэквондо-WTF на начальном этапе обучения, которая способствует развитию интереса к обучению, а также лучшему пониманию основных принципов единоборства.

При изучении спортивных единоборств большое значение для повышения качества обучения имеет уровень сформированности самосознания учеников. Даже на этапе начальной подготовки начинающие спортсмены должны понимать, что именно они делают, зачем и почему именно так, а не иначе.

В данной статье представлена методика формирования знаний, необходимых для изучения такого вида единоборств, как тхэквондо-WTF на этапе начальной подготовки.

Методика

На 1-ом году обучения в теоретическом разделе изучали темы: география появления первых древних видов единоборств, их назначение; зарождение древних боевых искусств в Индии, знакомство с некоторыми первыми летописными источниками (йога-сутры); пути распространения единоборств в древнем Китае, на Корейском п-ове, а также на Окинаве; роль религиозных течений в развитии философии единоборств (буддизм и др.), влияние монахов-отшельников на распространение некоторых видов единоборств (ушу) на территории Юго-Восточной Азии; ознакомление с русскими народными былинами, сравнение с некоторыми восточными легендами; основы моральных норм поведения в коллективе. Развитие способности концентрировать внимание: объяснение основных морально-этических норм, принятых в обществе, основываясь на примерах народного творчества русской культуры (сказки, былины), а также сравнение с аналогичным творчеством народов востока, где, как считается, берут начало различные школы единоборств.

Основы воспитательного процесса, направленного, главным образом, на развитие способности концентрировать внимание, базируются на авторитете и образе поведения древних героев.

На 2-ом году обучения изучали: первое представление о ритуальных танцах и их назначение: краткие сведения о зарождении школ и методов воинского воспитания в древности; место и значение ритуальных танцев в

♣ Аспирант кафедры Теоретических основ физического воспитания.

физической и, самое главное, психологической подготовке, основные типы воинских обрядов у разных народов, сходства и различия; ознакомление с 1-2-мя ритуальными танцами, предназначенными для боевой подготовки из древнерусской и древневосточной практики, ученики сами определяли основные сходства и различия.

На 3-ом году обучения в теоретическом разделе изучали: сходства и различия физических качеств, необходимых воину, исходя из сравнения народного творчества России и стран Востока: анализ традиционных русских народных сказок, былин, летописных источников, обращая особое внимание на приоритетные способности, проявляющиеся у главных действующих лиц при совершении ими героических поступков. Таким же способом проанализировать творчество корейских народов, в результате сравнения выяснить основные сходства и принципиальные различия, проявляющиеся в приоритетных национальных физических качествах, развитию которых исторически каждая нация уделяла особое внимание.

Эти данные сравнивались с современными приоритетами в подготовке спортсменов по тхэквондо-WTF в России и на Востоке, были выявлены общие исторические закономерности.

Ученики сами отвечали на вопрос, какие физические способности им необходимо развивать в первую очередь, чтобы в спортивных поединках на соревнованиях иметь преимущество перед спортсменами азиатского типа.

Таким образом, в сознании учеников были сформированы предпосылки для последующего самостоятельного варьирования техники применяемых приёмов в поединке в зависимости от комплекции противника.

Оценка результатов

Для оценки изменения культурно-исторических знаний учеников, связанных с подготовкой в области единоборств, нами была специально разработана анкета. Критерии оценки следующие: в зависимости от конкретного вопроса учитывался либо один возможный правильный вариант, либо, если на данный вопрос не существует однозначного ответа, учитывались различные варианты ответов в различной степени, то есть применяется балльная система оценки. При этом ученики могли выбирать только один вариант ответа на каждый без исключения вопрос. Возможные оценки от 0 до 5 баллов. В тесте 10 вопросов, максимальная оценка каждого ученика – 50 баллов.

Тестирование проходила как экспериментальная группа в количестве 19 человек, так и контрольная группа в количестве, соответственно, 19 человек. Весь состав экспериментальной и контрольной групп представлен учениками начальной подготовки (1-3 год обучения), среди которых были только мальчики. Между собой экспериментальная и контрольная группы сравнивались исключительно одного года и месяца обучения.

На первом году обучения контрольная и экспериментальная группы занимались по одинаковой, традиционной методике, так как оценить на начальном этапе эксперимента культурно-исторические знания учеников, связанные с подготовкой в области единоборств, возможно только после 1 года обучения. На втором и третьем году обучения экспериментальная группа занималась по модифицированной методике, контрольная группа занималась по традиционной методике. Здесь представлены результаты тестирования на начальном этапе эксперимента, на промежуточном этапе, а также на заключительной стадии эксперимента после 3 лет обучения (табл. 1).

Таблица 1

Результаты тестирования культурно-исторических знаний учеников на всех этапах эксперимента, в баллах

	Результаты экспериментальной группы (n = 19, в баллах). Среднее значение	Результаты контрольной группы (n = 19, в баллах). Среднее значение	Достоверность различий
Начало эксперимента (после 1 г. обучения)	21,34	23,62	T = 1.29 P > 0.05
Промежуточный этап (после 2 лет обучения)	35,43	26,98	T = 4.77 P < 0.05
Заключительный этап эксперимента (после 3 лет обучения)	47,07	27,30	T = 11.19 P < 0.05

* * *

В результате применения модифицированной методики в обучении юных тхэквондистов, мы наблюдаем существенное повышение уровня культурно-исторических знаний учеников после 2-3 года обучения. Данный показатель влияет на уровень сформированности мотива к занятиям – способствует правильной самооценке учеников, помогает определить им конечную цель на определённом этапе обучения. Также культурно-исторические знания в области единоборств способствуют пониманию истинного смысла различных элементов техники тхэквондо. Всё это способствует повышению эффективности обучения технике единоборства.

Список литературы:

1. Бальсевич В.К. Перспективы развития общей теории и технологий спортивной подготовки и физического воспитания // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 4. – С. 21-26.

2. Дьячков В.М. Совершенствование технического мастерства спортсменов / В.М. Дьячков. – М.: Физкультура и спорта, 1972. – 231 с.

3. Иванов-Катанский С. Комбинационная техника в каратэ / С. Иванов-Катанский // ГРАНД-ФАИР. – 2000. – 576 с.

4. Лубышева Л. И. Концепция физкультурного образования: теория и методика / Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 3. – С. 14-19. – ISSN 0040-3601.

5. Маслов А.А. Ушу: традиции духовного и физического воспитания в Китае / А.А. Маслов. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 97 с.

6. Степанов С.В., Головихин Е.В. Теоретические и методические основы многолетней спортивной подготовки в кёкусин каратэ / С.В. Степанов, Е.В. Головихин. – Екатеринбург: Издательство УГГУ, 2007. – 654 с.

7. Haines B. Karate`s History and Traditions. – Rutland; Tokyo, 1968.

Секция 9

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОДУКТИВНЫХ ИГР

© Бездорнова Ю.И., Мирошниченко А.В.
Кубанский государственный университет, г. Краснодар

В статье рассматривается суть и значение социально-культурной деятельности для современного общества. На примере применения продуктивных игр в условия школы раскрывается результат социокультурного воспитания школьников и его влияние на выбор профессии.

Социально-культурная деятельность является социально и педагогически организованным гарантом сохранения, развития и освоения культурных ценностей, создания благоприятной основы для социально-культурных инноваций и инициатив.

Характерной чертой содержания социально-культурной деятельности, является общественно-политическая направленность. Это связано с необходимостью формирования политической и экономической культуры населения России, активизации общественно-политической жизни и повышения уровня компетентности граждан в вопросах социально-политической и социально-экономической направленности.

Современная общеобразовательная школа призвана выполнять задачу государственной важности – подготовка школьников к выбору профессии, создание условий для профессионального самоопределения. В разрешении социально-значимых задач современной школы в данном ключе активную помощь оказывают социально-культурные условия, которые находят свое отражение в применении в учебно-образовательном процессе продуктивных игр.

Если обратиться к истории развития профориентации в России, то около тридцати лет по политическим причинам данная тема в науке не развивалась. По многим авторитетным оценкам, профориентация в СССР была окончательно «реабилитирована» в 70-е годы – благодаря трудам Е.А. Климова, работавшего в то время в Ленинграде в Институте профессионально-технического образования. Именно Е.А. Климов наиболее основательно занялся разработкой теоретических основ профессиографии и выбора профессии. Разработанная им классификация профессий и методика выявления профессиональных интересов в настоящее время в нашей стране широко используется.

В 70-80-е годы в русле психологических исследований в интересах практической профориентации были изучены роль и место трудовой подготовки учащихся в их профессиональном выборе (П.Р. Атутов, В.А. Поляков), особенности профессиональных предпочтений учащихся при согласованном взаимодействии школы и семьи (Л.В. Ботякова, М.С. Савина). Были изданы соответствующие пособия для студентов педагогических

вузов, которые широко использовались и специалистами консультационных пунктов Госкомтруда СССР.

В 80-е годы центры профориентации молодежи появились в большинстве крупных городов СССР. Это были специализированные межотраслевые научно-методические центры, которые управлялись и финансировались Министерством образования и Министерством труда.

Следует, однако, отметить, что все конструктивные усилия в данной сфере фактически обесценивались общей стратегией образования и политикой распределения трудовых ресурсов. Задачей «хорошей» школы негласно признавалась подготовка учащихся к поступлению в вузы, достоинство школы измерялось количеством поступивших в вузы. Обогнав весь мир по количеству представителей «интеллигентных» профессий на душу населения, мы тем самым невольно подготовили сегодняшнюю драматическую ситуацию, когда большая часть этой армии оказалась невостребованной в изменившихся экономических условиях.

Неуклюжее вхождение в рынок в 90-е годы вылилось в отказ государства от планирования и гарантий в сфере образования и трудоустройства.

Молодой человек в сфере профессионального самоопределения оказался предоставлен сам себе. Во многих случаях родительский пример перестал быть убедительным, общественные запросы остаются расплывчатыми и неясными (кто сегодня может ответить, сколько на самом деле стране или региону требуется инженеров или учителей?).

Усложнило ситуацию катастрофическое падение престижа многих общественно значимых профессий. Для большинства молодых людей на первый план выступили не всегда адекватные реальности прагматические соображения, а также спонтанно-эмоциональный выбор по мотивам престижности.

Разрешение данной проблемы во многом ложится на плечи школьных учителей и психологов. По данным опросов учителей, учащихся и их родителей, именно от школы современные школьники ждут помощи. Современный рынок труда требует не только специфических способностей и склонностей, но и немалой личностной зрелости. В наши дни жизненный успех определяется не столько усвоенными навыками, сколько личностной позицией.

Безусловно, не является секретом, что профессия учитель притерпивает крушение с позиции ее выбора. В педагоги идут единицы. Не смотря на то, что наш факультет ежегодно делает набор студентов, замечено, что абитуриенты с низкими баллами к нам не поступают, но желание по окончанию Кубанского государственного университета (КубГУ) осуществлять педагогическую деятельность притупляются.

С ноября 2009 года на базе МОУ СОШ № 70, г. Краснодара нами был запущен педагогический эксперимент по искомой проблеме.

В условиях Кубанского государственного университета факультета педагогики, психологии и коммуникативистики была разработана методика осуществления профориентационной деятельности направленной на про-

фессиональное самоопределения учащихся предпрофильных и профильных классов, а также была продумана и разработана педагогическая технология. Останавливать на реализации педагогической технологии мы не будем, а уделим внимание той форме, по средствам чего осуществляется профориентационная деятельность, а именно на деловой и продуктивной игре.

Деловая игра – средство моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности (включая экстремальные) методом поиска новых способов ее выполнения. Деловая игра имитирует различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия. Игра также является методом эффективного обучения, поскольку снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности.

Если обратиться к истории вопроса, то истоки деловой игры (ДИ) восходят к магическим обрядам древнего человека, к ритуальным танцам охотников, воспроизводившим процесс охоты до ее начала и выполнявшим не только магические, но и учебные функции. Непосредственный предшественник ДИ – военная игра, зародившаяся в XVII в. «Потешные полки» юного Петра I и их военные забавы – предтечи маневров, ставших деловыми учебными играми в армии. Первая ДИ, названная организационно-производственным испытанием, была разработана и проведена в 1932 г. в г. Ленинграде, но по ряду социально-исторических причин она была забыта в СССР и возродилась в 1957 г. в США с использованием ЭВМ. Сегодня ДИ широко используются в учебном процессе за рубежом. В советской педагогической науке проблема ДИ стала активно разрабатываться начиная с 60-х гг. В настоящее время ДИ используются в учебном процессе институтов повышения квалификации, на научно-методических конференциях и в учебном процессе, как в высших, так и средних специальных учебных заведениях, технических и гуманитарных.

ДИ активизируют мыслительную деятельность, развивают творческие способности. Их ценность состоит в стимулировании большого количества идей и способов их реализации, в неоднозначности принимаемых решений, характер которых определяется конкретной учебной ситуацией.

В основу разработанной нами модели положен элемент дискуссии, что позволяет участникам игры высказывать свое мнение, не боясь резкой оценки со стороны старшего поколения. Стремление непринужденно, в игровой форме, но, в то же время, с акцентом на необходимость осознанного выбора, активизировать стремление учащихся к профессиональному самоопределению – один из основных принципов данной технологии.

Анализ литературных источников по данной проблеме позволил сделать вывод, что подготовка к самостоятельному выбору профессии должна опираться на следующее: ориентирование на самовоспитание; определение преобладающего типа личности (Дж. Холанду); определение склонности к группе профессий (Е.А. Климову); обзор всего многообразия про-

фессий и выделение наиболее востребованных с учетом желания и возможностей учащегося.

В настоящее время данный вид профессионального информирования школьников мы осуществляем в форме деловой и продуктивных игры. Игры организовываются путем информирования администрации школ о том, что КубГУ предлагает встречу со старшеклассниками. Директора делают заявки. Выбирается базовая школа и в ее условия все зарегистрированные участники встречаются для обсуждения насущных проблем в форме деловых, продуктивны игр, игр с элементами профессиональной дискуссии. Участвуют учащиеся 8-10 классов, 4-5 команд по 7 человек в каждой. В начале общения ведущий проводит беседу, в которой раскрывает актуальной данной встречи, обосновывает. По времени, это занимает не более 10 минут. В этой беседе мы делаем акцент на работе нашего научного студенческого общества и показываем презентацию наших достижений. Позже, ребятам для обсуждения предлагаются три темы, например: «Уходить после девятого, или переходить в десятый», «Профессия учитель, престижно или…», «Успешен в жизни – заслуга ли правильного выбора» и многие другие. Ребята выбирают любую для обсуждения, и начинается дискуссия. По истечении 15 минут участники должны сформулировать свою позицию, и в соответствии в позицией «за» или «против» занимают отведенную часть зала. В данной деятельности старшеклассникам помогает группа игротехников и статистов. В роли игротехников выступают студенты специальности «Психология и педагогика», а роли статистов студенты специальности «Социальная педагогика». Ребята не только выполняют свою миссию, но и оказывают консультационную помощь. Затем, участникам продуктивной игры дается дополнительное время для общения в избранной группе (примерно 10 минут), а по истечении времени для обсуждения выносится командное мнение по обсуждаемому вопросу. Тема раскрыта. После чего игроки переходят к обсуждению еще двух тем. Обычно, за время игры участниками обсуждается 2-3 темы. Итогом, является определение тематики последующей встречи и награждение участников сертификатами и грамотами.

В течение прошлого учебного года (2010-2011) мы провели 7 встреч со старшеклассниками г. Краснодара и Краснодарского края. В них приняли участие 11 школ, 97 учащихся. 26 старшеклассников проявили интерес к педагогической профессии и в сентябре этого года 24 стали студентами нашего университета и института начального среднего профессионального образования.

В настоящее время на факультете педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета запланировано 9 встреч со старшеклассниками и объявлен конкурс на лучшую инновационную педагогическую форму для осуществления профессионального ориентирования молодежи. Результаты конкурса и новых встреч с учащимися 8-10 классов нами будут освящены в последующих статьях.

Список литературы:

1. Агапова Г.Г. Помочь найти себя // Школа и производство. – М.: Педагогика, 1987. – № 5. – С. 15-16.

2. Бездорнова Ю.И., Крохмаль Е.В. Профессиональное самоопределение учащейся молодежи как фактор жизненного успеха // Наука. Образование. Молодежь: Материалы VII Международной научной конференции молодых ученых (10-11 февраля 2011 года). – Майкоп,2011. – Т. I. – 138 с.

3. Борисова Е.М. Индивидуальность и выбор профессии // Школа и производство. – М.: Педагогика, 1989. – № 4. – С. 27-34.

4. Киселева Т.Т., Красильников Ю.Д. Основы социально-культурной деятельности: уч. пособие. – М.: МГУК, 1995.

5. Красильников Ю.Д. Методика социально-культурного проектирования: уч. пособие. – М.: МГУК, 1993.

6. Крохмаль Е.В. Социально-культурное воспитание сельских школьников средствами детской организации / Е.В. Крохмаль // Вестник Института им. Россинского: ежегодный науч. и инф. журнал. – Краснодар: Изд-во Ин-та им. Россинского Вып. 30 2(5) материалы международной очно-заочной научно-практической конференции с 7-14 апреля 2011 г. «Современные проблемы обучения, воспитания и развития личности в условиях среднего, среднего профессионального и высшего профессионального образования», Краснодар, 7-14 апреля 2011 г. – С. 32-39.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

© Крохмаль Е.В.[♣]

Кубанский государственный университет, г. Краснодар

В статье обозначена значимость создания в условиях сельской школы детской организации способствующей повышению уровня социально-культурной воспитанности школьников. Представлены этапы проектирования процесса социализации учащихся сельских школ. Обоснованы возможности влияния детской организации на развитие личности.

Перед современной сельской школой стоят важные задачи, связанные с демократизацией воспитательного процесса, поисками различных форм самоуправления, поддержкой творческой инициативы педагогов и учащихся, организация психолого-педагогических условий для развития уровня социально-культурного воспитания учащейся молодежи. Безусловно, разрешение этих задач требуют диалектического учета опыта мировой педагогической практики и науки в целом.

[♣] Преподаватель кафедры Технологии и предпринимательства.

Как отрасль научного знания социально-культурная деятельность обладает всеми необходимыми характеристиками: объектом, предметом, методами изучения, категориально-понятийным аппаратом, сложившимися в разных регионах страны авторскими школами, эксклюзивной антологией, собственной системой закономерностей, принципов и правил. В отличие от других направлений культурологии, социально-культурная деятельность представляет собой широкую область современного педагогического знания, имеющую непосредственный выход на такие фундаментальные понятия, как культура, социальная педагогика, социализация, социальное воспитание, социальная среда, социум и др.

Многозначность понятия «социально-культурная деятельность» обусловлена наличием различных видов общественной практики, в которых она реализуется. Общим, определением служит понятие «социально-культурная сфера». Структура социально-культурной сферы определяется различными видами социально-культурной деятельности.

Проведенное нами исследование показало, что для обеспечения полноценного процесса социально-культурного воспитания личности учащихся необходимо разработать адекватную ожидаемым качествам школьников технологию как «строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.

Для этого нам потребовались знания о содержании желаемых социально-культурных качеств; способах их формирования и развития; действиях, в которых они проявляются; ситуациях, в которых они существуют, формируются и развиваются; об их привлекательности для учащихся; о понимании ими их значимости для жизни; о разнообразии отношений, коммуникаций, в которых они используются и т.д.

Мы также рассмотрели множество возможных вариантов включения школьников в педагогическую взаимодеятельность, в ее субъект-объектную структуру.

Процесс социально-культурного воспитания личности, как и любой вариант и компонент образовательного процесса, не может функционировать плодотворно без предварительной подготовки и компетентного текущего регулирования.

Обеспечение положительного результата социально-культурного воспитания школьников – это создание необходимых педагогических условий способствующих проявлению воспитанности по средствам выполнения заранее продуманных действий.

Таким образом, участие в работе общественных организаций – это условие социализации в разных сферах жизнедеятельности: это способ научения правильно жить в социальном пространстве прав и обязанностей, возможность продемонстрировать свою уникальность.

В ходе исследования нами были выявлены следующие возможности влияния детской организации на развитие личности и социализацию школьника:

- осознанное принятие учащимися на себя определенных норм поведения и усвоение их;
- формирование способности к самостоятельному выбору и готовности брать на себя ответственность;
- получение в организации знаний и опыта, которые могут стать более разнообразными, чем те, которые даются в процессе обучения, и иногда опережающими их;
- формирование способности к рефлексии, самооценке, создание условий для поддержки нормативного поведения и компенсации нарушений общения в семье и школе;
- возможность повышения самоцели и получения разностороннего социального опыта, формирования готовности к выполнению разнообразных социальных функций;
- получение опыта лидерства и формирование основ для жизненного самоопределения.

Также установлено, что учащиеся (участники эксперимента) испытывают удовлетворенность, находясь в условии детской организации. Она способствует реализации следующие психолого-педагогических функций:

- удовлетворение естественных потребностей подростков в деятельности, общении, познании, самоутверждении;
- ориентацию детей в системе нравственных, социальных и политических ценностей;
- формирование чувства защищенности, эмоционального комфорта, т.е. психологическую защиту членов организации;
- реализацию интересов в различных видах деятельности, развитие способности взаимодействия в коллективе.

В процессе научной деятельности мы определили задачи социально-культурного воспитания личности, которые необходимо решать в ближайшем будущем, а также приемы, методы, формы, средства образовательного процесса которые можно использовать для формирования и развития у них желаемых качеств. К ним отнесли:

- обеспечение образовательно-материальной среды, благоприятной для выполнения учащимися необходимых действий;
- создание коммуникаций, благоприятных для включения учащихся в широкий диапазон действий, способствующих выбору обстоятельств, адекватных жизненным потребностям и познавательным интересам учащихся, выбирающим условия для очередных действий по преобразованию объекта образовательной деятельности; предусмотрение возможного расширения состава участников общения (включение родителей, представителей производства, интересных людей и т.п.);
- формирование у учащихся представлений о красоте богатой личности, разносторонне включенной в социум, умеющей интересно общаться с людьми в разнообразных жизненных ситуациях;

- включение учащихся в интересные для них действия, развивающие значимые для их жизнедеятельности качества личности;
- предъявление учащимся богатого разнообразия средств выполнения их образовательных действий, материальных и идеальных, приводящих к интересным и неожиданным результатам, развивающих фантазию, желание включаться в новые ситуации и действия;
- формирование представлений о нормативном поведении, о его значимости для жизни, о красоте личности, соблюдающей нормы жизни, не совершающей отрицательных поступков;
- включение учащихся в действия по осуждению отрицательных явлений жизни, поступков партнеров по деятельности, окружающих людей;
- обеспечение эмоциональной установки на формирование потребности в предупреждении развития отклоняющегося от нормы поведения сверстников, в развитии нормативного поведения, здорового образа и стиля их жизни, повседневной деятельности;
- обеспечение стремления к выполнению единых педагогических требований в системе «ученик – учитель – родитель» по организации и самоорганизации здорового образа жизни учащихся.

Развитию социально-культурных качеств учащихся способствуют условия, в которых они проявляют свое творчество, реализуют потенциальные возможности своего внутреннего мира.

Школьная детская организация – это своеобразная арена социально-культурной деятельности детей, подростков и взрослых.

Социальная открытость детской организации находит отражение в создании зон свободного общения. Эти условия способствуют саморазвитию и самовоспитанию личности, обеспечивают свободу самодвижения детей, подростков, взрослых к подлинно творческой досуговой деятельности.

Школьные детские организации сегодня становятся естественным и необходимым атрибутом социально-культурной сферы.

Актуальность данной проблемы позволила нам обозначить тему нашего исследования и определить его базу. В условиях двух сельских школ Краснодарского края мы создали детскую организацию. Ее членами стали учащиеся 1-11 классов. В процессе проектирования обозначились целесообразные и продуктивные процедуры создания подобных подразделений, обозначились этапы.

На начальном этапе (подготовительно-диагностическом), происходило осознание учащимися и педагогами необходимости формирования нормативного поведения. Особое внимание уделялось психологической и практической подготовке учащихся к созданию детской организации, в которой должно формироваться положительное поведение школьников.

Этот этап в дальнейшем должен был дать толчок к формированию индивидуальной, а затем коллективной (общей) чёткой жизненной позиции.

После, был проведен анализа сил и возможностей педагогического коллектива данного образовательного учреждения. И проведена первичная диагностика всех участников образовательного процесса по авторизированной анкете М.И. Рожкова.

Для формирования потребности и интереса к оживлению общественной жизни в школе выполнялись следующие действия: проведение уроков, внеклассных мероприятий в нетрадиционной форме; создание ситуаций успеха на учебных занятиях; включение во внеклассную работу блоков по формированию нормативного поведения; оказание социально-педагогической помощи социально не защищённым семьям. Нами также использовались следующие возможности: использование центра «Доверие», расположенного неподалеку в районном центре, для консультаций школьников по вопросам нравственности, соблюдения нормативности в поведении; проведение родительских собраний по продуманному алгоритму и тематике; активизация работы своей социальной службы; создание своих «Школы для родителей» и «Совета отцов»; проведение бесед для учащихся по профилактике отклоняющегося поведения и формированию нормативного; проведение по соответствующей тематике заседаний методических объединяй учителей; организация и проведение лекций, семинаров, заседаний круглых столов, деловых игр среди учителей и учащихся экспериментальной школы, учителей и учащихся разных школ по теме исследования; проведение уроков в нетрадиционной форме; оказание специалистами помощи социально-незащищённым семьям; проведение индивидуальной работы социальной службы с учащимися по предупреждению развития отклоняющегося поведения; создание условий для реализации интересов детей и выполнения создаваемыми подразделениями социально-педагогических функций; разработка программы деятельности детских организаций; разработка программы успешной адаптации новых членов организации; разработка и совершенствование ее устава.

Координацию методической работы осуществлял научно-методический координационный центр – творческий центр управления школой. Для поощрения педагогической инициативы была создана экспертная комиссия.

На первом этапе создания детской организации работала инициативная группа, состоявшая из представителей учащихся и педагогов, которая привлекала и заинтересовывала и учащихся и учителей. Анкетирование учащихся, педагогов, опрос родителей о необходимости детской организации, помог выявить проблемы, волнующие будущих членов детской организации, а также изучить их мотивацию к участию в ее создании и деятельности.

В ходе активного обсуждения и анализа результатов опроса (анкеты), участники рабочей группы старались определить, какие проблемы могут быть решены с помощью создания детской организации; какую из моделей её работы выбрать; какие меры для её создания предпринять.

Педагогами школы изучался опыт функционирования детских общественных организаций района, края, страны, разработанные действующие программы их деятельности.

Проектно-формирующий этап. На данном этапе был проведён анализ материальных, организационных и других ресурсов, обсуждены предполагаемые трудности и пути их решения. Данная работа организовывалась специально созданной аналитической группой. После того как весь материал был обработан аналитической группой, а результаты вывешены, началась подготовка к конференции, обрабатывается материал, и разрабатываются темы для обсуждения. К этой работе подключаются родители учащихся.

На следующем этапе (организационно-методическом) создания организации было проведено общее собрание педагогов и учащихся, где определились цели и задачи, разработана программа деятельности, механизм реализации программы, определены способы решения поставленных задач и система мер по выявлению лидеров, сплочению коллектива, а также проведены тематические мероприятия с целью повышения уровня мотивационной деятельности учащихся. Организована выборная компания для создания органа самоуправления. Подготовлен и принят Устава детской организации. Избран ее президент и распределены обязанности. Составлены планы работы каждого структурного подразделения на ближайший период с учетом возрастных особенностей детей и их интересов, определена миссия организации, поставлены стратегические цели, тактические задачи.

Структура детской организации имеет четко выраженные и всем понятные вертикальные и горизонтальные связи. Горизонтальные связи помогают членам организации накапливать опыт социальной деятельности, а вертикальные предоставляют возможности организационного роста.

Основными структурными элементами и одновременно базой формирования системы являются первичный коллектив (класс) и общеученический коллектив школы. В первичных коллективах могут функционировать микроколлективы (звенья, бригады, товарищества и др.).

Первичные коллективы объединены в возрастные подразделения организации: начальное звено «Солнышко» (каждый 2-4 класс – планета), «Союз звездных экипажей» (каждый 5-8 класс – экипаж, носящий название какой-либо звезды), «Содружество созвездий» (коллективы старшеклассников – созвездия).

Деятельность первичного коллектива определяется задачами, стоящими перед коллективом организации, с учетом возрастных особенностей учащихся.

Педагогический коллектив в процессе деятельности ведет поиск эффективных, действенных методов педагогического обеспечения постоянно развивающегося детского самоуправления, которые позволяют вовлечь большее количество учащихся в самоуправленческую деятельность, расширить ее границы, расширить сферу прав и обязанностей органов самоуправления, усложнить их функции.

Учителя выполняют функцию консультантов комитетов, действующих при центре управления (ЦУ). Педагоги оказывают помощь и поддержку тем детям, которые нуждаются в укреплении собственной самоуправленческой позиции.

В условиях детской организации дети и взрослые постоянно стремятся к содружеству, сотрудничеству, сотворчеству, к ведению совместной и интересной деятельности. Учителя выступают активными участниками в мероприятиях, организованных детьми.

Родители учащихся также выполняют активную роль в деятельности детей. Они являются зрителями и участниками школьных мероприятий. Организуют экскурсии, коллективные выезды, интересные тематические встречи.

На опытно-экспериментальном этапе отметился высокий уровень активности всех участников педагогического процесса и их практической включённости в решение ряда воспитательных задач, а именно: повышение грамотности учителей в вопросах воспитания «нормативной» личности, их готовности к воспитательной работе со школьниками; оказание помощи учителям в формировании «нормативного» поведения учащихся, родителей и самих учителей.

На этапе оценочно-контролирующем эффективность работы прослеживалась по следующим показателям, воспитательной работы в образовательном учреждении – текущий и этапный контроль и оценка и полученных результатов (для этого создаётся система конечного результата на основе методов педагогических исследований, в частности, относящихся к эмпирической и математической группам) и оценка эффективности воспитания «нормативной» личности школьника:

1. укрепление нравственного здоровья школьников;
2. ранее выявление и предупреждение развития пограничных состояний отклоняющегося поведения;
3. снижение отклонений в поведении;
4. совершенствование нравственного развития;
5. положительный настрой к разным видам деятельности;
6. комфортность и психологический климат.

Оценочно-контролирующий этап дал возможность провести детальный анализ воспитательной работы, сформированности «нормативного» поведения учащихся, откорректировать учебно-воспитательный процесс; после анализа полученных результатов намечается дальнейшая программа предупреждения развития отклоняющегося поведения школьников.

Итогово-самоуправляющий этап. В результате педагогического эксперимента произошло значительное улучшение психоэмоционального состояния как у учащихся, так и у учителей; уровень педагогической комфортности в системе «учитель-ученик» улучшился; у детей возрос уровень мотивации к получению знаний по вопросам формирования «нормативного» поведения школьников при условии неавторитарного стиля обу-

чения; достоверно повысился уровень знаний по вопросам «нормативного» поведения и здорового образа и стиля жизни; возрос у учащихся уровень общественной активности.

Заключительный этап соответствовал стадиям самореализации учащихся в процессе формирования «нормативного» поведения и самоорганизации деятельности, направленной на предупреждение отклонений в поведении школьников.

Проведенное нами исследование доказало, что разнопрофильные социально-культурные клубы, штабы, направления функционирующие в условиях детской организации, выделяются общей для всех чертой – своей интегративной функцией в общественном воспитании детей и подростков. Они способствуют социализации детей через укрепление и обогащение связей и отношений ребенка, подростка с семьей и обществом.

Список литературы:

1. Ариарский М.А. Досуговедение в системе человекознания. – Л., 1990.

2. Воронов В.В. Технология воспитания: Пособие для преподавателей вузов, студентов и учителей. – М.: Школьная пресса, 2000. – 96 с. – (Библиотека журнала «Воспитание школьников». Вып. 13).

3. Дридзе Т.М., Орлова Э.А. Основы социально-культурного проектирования. – М.,1995.

4. Жарков А.Д. Организация культурно-просветительной работы: уч. пособие. – М.: Просвещение, 1989.

5. Киселева ТТ., Красильников Ю.Д. Основы социально-культурной деятельности: уч. пособие. – М.: МГУК, 1995.

6. Красильников Ю.Д. Методика социально-культурного проектирования: уч. пособие. – М.: МГУК, 1993.

7. Крохмаль Е.В. Социально-культурное воспитание сельских школьников средствами детской организации / Е.В. Крохмаль // Вестник Института им. Россинского: ежегодный науч. и инф. журнал. – Краснодар: Изд-во Ин-та им. Россинского Вып. 30 2(5) материалы международной очно-заочной научно-практической конференции с 7-14 апреля 2011 г. «Современные проблемы обучения, воспитания и развития личности в условиях среднего, среднего профессионального и высшего профессионального образования», Краснодар, 7-14 апреля 2011 г. – С. 32-39.

8. Максютин Н.Ф. Гармония. Система. Специфика формы: Избранные лекции по курсу «Социально-культурная деятельность». – Казань: Медицина, 2000. – 80 с.

9. Марков А.П., Бирженюк Г.М. Основы социокультурного проектирования. – СПб., 1998.

10.Суртаев В.Я. Игра как социокультурный феномен: уч. пособие. – СПб., 2003. – 208 с.

Секция 10

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА СРЕДНОГО И ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

НЕОБХОДИМОСТЬ В РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В КОЛЛЕДЖАХ ДЛЯ ПЕРВЫХ КУРСОВ

© Миргородская И.А.[♣]
Старооскольский педагогический колледж, г. Старый Оскол

В рамках перехода на ФГОС в Старооскольском Педагогическом колледже разрабатывается автоматизированная система организационно-методического обеспечения ФГОС третьего поколения, которая позволяет установить внутреннюю взаимосвязь между профессиональными компетенциями и образовательными результатами (опыт, умения, знания), а также технологизировать процесс разработки содержания основных профессиональных образовательных программ.

Изменения, происходящие в экономике страны, вхождение России в общеевропейское и мировое образовательное пространство потребовали новых подходов как в образовательной политике России, так и в системе профессионального образования.

Одна из главных проблем традиционных форм профессионального образования заключалась в том, что выпускник, как правило, был готов к овладению профессиональными функциями, но не готов к их реализации.

Разрешение данной проблемы – в изменении целей образования и параметров его качества, когда результатом становится готовность человека к эффективному выполнению производственных функций. Так в педагогической науке появился принципиально новый подход– компетентностный, в основе которого – целевая ориентация учебного процесса на формирование определенных компетенций.

Новая образовательная концепция потребовала нормативных документов, регламентирующих образовательный процесс. Одним из таких документов стал Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) [1].

Новый госстандарт трансформирует предмет стандартизации от минимума содержания к минимуму результата как набора компетенций (готовности и способности выполнять профессиональную деятельность).

Введение ФГОС потребует серьезной перестройки образовательного процесса, всех его компонентов [2]. В этих условиях возрастает роль научно-методической работы, так как появляется необходимость научно-методического обеспечения введения новых стандартов.

На основе контекстного анализа были определены задачи и направления научно-методического обеспечения введения ФГОС в образовательный процесс колледжа.

[♣] Преподаватель информатики.

Задачи:

1. Обязательно обеспечивать:
   – эффективную самостоятельную работу обучающихся в сочетании с совершенствованием управления ею со стороны преподавателей и мастеров производственного обучения и обоснование затраченного времени на ее выполнение;
   – обучающимся возможность участвовать в формировании индивидуальной образовательной программы.
2. Обязательно сформировать:
   – социокультурную среду, создавая условия, необходимые для всестороннего развития и социализации личности;
   – способствовать развитию воспитательного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов.

Направления научно-методического обеспечения:

1. Корректировка учебно-методического обеспечения
2. Разработка методического обеспечения самостоятельной работы и механизмов управления ею.
3. Разработка методического обеспечения лабораторных и практических занятий с учетом использования информационно-компетентностных технологий.

Таким образом, работа по научно-методическому обеспечению введения ФГОС в образовательный процесс будет проходить по следующим направлениям:

1. Разработка учебно-методического обеспечения учебных дисциплин, профессиональных модулей, междисциплинарных курсов, производственного обучения и производственной практики в контексте ФГОС.
2. Разработка и реализация модели выпускника с учетом компетенций, основанных на требованиях работодателей и современного рынка труда;
3. Изучение и внедрение информационно-компьютерных, интерактивных, модульных и других деятельностных технологий.
4. Разработка электронных дидактических и научно-методических материалов.

Поэтому возникает необходимость, оперируясь на стандарты третьего поколения ФГОС, разработать новые учебно-методические обеспечения преподаваемых дисциплин первых курсов.

Разработка содержания учебно-методического обеспечения необходимого для освоения профессиональных приводит к формированию содержания всего профессионального модуля. В результате проделанной работы мы по каждому модулю получаем комплексную картину результатов (опыта,

умений, знаний) освоения компетенций и видов учебной деятельности их обеспечивающих (практика, лабораторные и практические работы и т.д.) [3].

Разработанное таким образом содержание профессионального модуля фиксируется в автоматизированной информационной системе для дальнейшего использования.

Одним из важнейших источников для анализа практики инфрмационно-методического обеспечения являются разработки преподавателей. В современных условиях массового высшего образования традиционная образовательная среда во многом утрачивает свои информационные, коммуникативные и обучающие функции. С целью обеспечения соотвествия новым, более современным требованиям, разрабатываются новые подходы к формированию информационно-методического обеспечения [4].

Список литературы:

1. Статья 69.2 Бюджетного кодекса Российской Федерации // Собрание Законодательства Российской Федерации. – 1998. – № 31. – Ст. 3823; 2007. – № 18. – Ст. 2117; 2009. – № 1. – Ст. 18.

2. Пункт 1 статьи 7 Закона Российской Федерации «Об образовании» // Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации. – 1992. – № 30. – Ст. 1797; Собрание законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 3. – Ст. 150; 2007. – № 49. – Ст. 6070.

3. Байденко В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В.И. Байденко, Джерри ван Зантворт. – М.: Европейский фонд образования, 2003.

4. Зимина О.В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: теория, методика, практика / О. В. Зимина. – М.: Изд-во МЭИ, 2003. – 336 с.

Секция 11

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

ПРОБЛЕМА ПРЕОБРАЗОВАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА УЧИТЕЛЕМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

© Ожигина С.П.[♣]

Череповецкий государственный университет, г. Череповец

В статье рассматривается проблема преобразования учебного материала учителем в условиях вариативности учебных программ. Представлен краткий научный обзор по данному вопросу, выделены этапы моделирующей деятельности учителя. Описаны наиболее значимые элементы в преобразовании учебного материала: отбор, упорядочение, компоновка.

Большое разнообразие образовательных программ, существующих на сегодняшний день, порождает великое множество учебных материалов по той или иной дисциплине. Тексты учебников разных авторов по одному и тому же предмету зачастую не просто разнятся по способу изложения информации, но даже противоречат друг другу по смыслу некоторых вопросов. И педагогу, прежде чем донести до понимания учеников рассматриваемый материал, приходится обрабатывать весь имеющийся массив представленных учебных текстов, отделять существенное содержание от второстепенного, систематизировать его и структурировать, т.е. преобразовывать в такую форму, которая была бы приемлема для подачи обучаемым. Для того, чтобы успешно справляться с поставленными перед ним задачами, такая ситуация налагает на уровень подготовки преподавателя строгие требования.

Учебный материал – один из компонентов обучения. Он объединяет деятельность учителя и учащихся. Одна из главных задач обучения – интеллектуальное развитие обучающихся. Усвоение есть не столько запоминание, сколько логическая обработка воспринятого учебного материала. Отбор и последовательность изложения учителем на уроке учебного материала оказывает существенное влияние на особенности познавательной деятельности учащегося.

Содержание учебного материала – это тот фактический материал и теоретические положения, которые подлежат усвоению учащимися. Оно выступает в качестве своеобразной материальной основы урока, на базе которой осуществляется вся учебная деятельность учеников. «Учебный материал подбирается учителем фактически в свете определенных научных понятий и системы знаний по каждому предмету, в основном определяется системой научных понятий, намеченных для усвоения» [7].

[♣] Аспирант кафедры Общей и социальной педагогики, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МОУ СОШ № 5 им. Е.А. Поромонова (г. Череповец).

Преобразование учебного материала – это его изменение путем различного рода трансформаций с сохранением инвариантной основы. Одной из целей преобразования учебного материала является освобождение текста от второстепенной информации, выделение его сути, отделение важного содержания от сопутствующего материала, носящего зачастую пояснительный характер, а также упорядочение и структурирование выделенных инвариантных частей текста.

Преобразование учебного материала может производиться несколькими различными способами. Создание моделей чего-либо, как нахождение составляющих частей целого, классификация, установление логических связей, выстраивание элементов в единую систему – и есть преобразование. Дидактическая обработка отобранного учебного материала для композиции урока предполагает приведение его к некой логической структуре.

Под *логической структурой учебного материала* будем понимать совокупность устойчивых и упорядоченных логико-дидактических связей между элементами учебного материала. Наличие логико-дидактической связи между какими-либо двумя элементами учебного материала означает, что изучение (усвоение) одного элемента базируется на знании другого элемента, т.е. требует предварительного его усвоения. Процесс упорядочения учебного материала включает отбор фактов, понятий, суждений и выбор последовательности их изложения.

Такое логическое упорядочение учебного материала, представление его в наглядной форме есть *моделирование*. Учет данных положений является условием правильной ориентации деятельности учителей по моделированию ими учебного материала в сценарии урока с целью формирования у учащихся знаний.

Еще в начале 80-х годов В.Л. Грибанов провел исследование «Способов преобразования учебного материала в практической деятельности учителя» [1]. Как отметил автор, учебный материал, включенный в процесс обучения, приобретает двоякий смысл: во-первых, он является объектом учебной деятельности; во-вторых, выступая в руках учителя средством управления познавательной деятельностью, он становится тем предметом, на который направлены преобразовательные действия учителя. В таком плане учебный материал учебника подвергается как бы двойному преобразованию: со стороны учащихся в целях усвоения, овладения его содержанием, и со стороны учителя для управления, оптимизации процесса.

В каждом конкретном случае учитель должен *уметь увидеть* материал урока, исходя из цели урока. Уже Ю.Л. Львова отметила «именно формулировка темы ... определяет ... отбор учебного материала» [6]. *Что* же должен увидеть учитель при подготовке к уроку – этапе своей мыслительной деятельности? «... Подбирая наиболее существенный материал, учитель одновременно анализирует его и тщательно продумывает методику урока. ... содержание ... представляет собой, ... во-первых, специальные знания, то

есть знание самой науки, основы которой преподаются, во-вторых, знание методики его преподавания»[6]. На основе сочетания содержания и методов обучения прогнозируются различные возможные учебные ситуации. «Что увидеть?» – этот вопрос определяет употребление термина «отбор».

Различные конструкции, т.е. сценарии уроков, требуют от учителя умения обосновать: почему отобран именно этот учебный материал. Ю.Л. Львова, В.Л. Грибанов связывают «... умение отбирать материал в соответствии с целями обучения и воспитания, осуществлять дидактическую переработку научного материала в материал для преподавания, строить его изложение с учетом возрастных особенностей, учащихся и т.д.» [6] с тем, что цель, задачи определяют «необходимость при подготовке урока моделирования учителем своей работы на уроке» [1]. Подобрав необходимые знания, учитель, как считает Ю.А. Конаржевский, конкретизирует, *для чего* этот учебный материал нужен: «... отбор материала для повторения ранее пройденного материала. Изучение нового материала, его закрепления, для домашнего задания, выделение трудно усваиваемого материала для самостоятельной работы и т.д. Содержание учебного материала является для учителя как бы «сырьем», из которого создаются различные конструкции, обуславливающие способы учебного познания. Материал должен быть организован таким образом, чтобы в нем была выделена ведущая идея, главное, основное звено» [5].

Загваздина Т.Г., рассматривая в своем исследовании «процедуру отбора содержания» гуманитарных дисциплин с ориентацией на его развивающий потенциал, указывает, что она (процедура) «... предполагает не только выявление центров идейного тяготения единиц, но и установление порядка их предъявления. Последовательность предъявления должна соответствовать логике процесса знакомства ребенка с окружающим миром» [2]. Позиция Т.Г. Загваздиной подводит исследователей к понятию, что совершаемые учителем действия неизбежно проявляются в определенных формах предъявления материала.

Исследователи показали, что умение увидеть, обосновать выбор того или иного содержания учебного материала к конкретному уроку в целом определяет умение отбирать. Отбор материала далее предполагает «логическую схему его развертывания»[3]. А это уже следующий шаг в конструирующей деятельности – моделирование. Уман А.И., рассматривая данный процесс с точки зрения технологического подхода к обучению, указывает, что «обращаясь к конкретному учебному материалу ... и определив «поле деятельности», учитель должен далее переходить к моделированию содержания» [8]. Учитель мысленно соотносит материал с этапами процесса обучения, вырабатывая общий рисунок урока. Определившись с этапами, он далее строит фрагменты методической модели внутри каждого этапа, как отмечает А.И. Уман, «разрабатывая методическую модель, учитель, тем самым, формирует свою собственную деятельность» [8].

Таким образом, деятельность учителя по преобразованию учебного материала может быть представлена следующими *этапами*:

1 этап – Прогностическая деятельность учителя.

2 этап – Конструктивная деятельность учителя.

3 этап – Организационная деятельность учителя по изучению учебного материала.

4 этап – Оформительская деятельность.

5 этап – Аналитическая деятельность.

Моделирующая деятельность с целью преобразования учебного материала требует от учителя определенных умений:

1. Умения учителя по конструированию содержания образования, связанные с закономерностями усвоения:

- умение строить четкое изложение нового материала;
- умение осуществлять подбор учебных заданий, выполнение которых предполагает усвоение логических операций;
- умение осуществлять подбор учебных заданий, выполнение которых предполагает усвоение общеучебных умений;
- умение осуществлять подбор учебных заданий, предполагающих определение понятий, составление плана, выводов, резюме; разработку классифицирующих и систематизирующих схем и таблиц;
- умение осуществить подбор занимательного материала (занимательных примеров, опытов, парадоксальных фактов и др.);
- умение представить каждую порцию материала в форме соответствующего ему учебного задания;
- умение четко сформулировать каждое задание с включенным в него содержанием материала.

2. Перечень умений учителя, необходимых для обучения способам выполнения учебных заданий:

- умение осуществить подбор учебных заданий, выполнение которых вырабатывает у учащихся способность расчленять задачу на структурные компоненты (условие, требование, содержательно-логические связи между ними);
- умение осуществить подбор учебных заданий, выполнение которых вырабатывает у учащихся подход к поиску способов решения задач;
- умение осуществить подбор учебных заданий, выполнение которых вырабатывает у учащихся подход к построению и реализации плана решения задачи;
- умение осуществить подбор учебных заданий, выполнение которых вырабатывает у учащихся способность решать типовые, стандартные задачи;
- умение осуществить подбор учебных заданий, выполнение которых вырабатывает у учащихся подход к решению нетиповых, творческих задач;
- умение осуществить подбор учебных заданий, выполнение которых вырабатывает у учащихся деятельность по составлению задач;

– умение конструировать различные варианты учебных заданий, отсылающих учащихся к определенным источникам с новой информацией.

Наибольшую значимость в процессе преобразования учебного материала имеют: отбор учебного материала, упорядочение и компоновка. Рассмотрим особенности этих элементов более подробно.

1. *Отбор учебного материала* есть последовательность действий учителя по нахождению и вычленению из различных пособий и информационных источников элементов содержания, подлежащих усвоению на уроке. Деятельность учителя на данном этапе предусматривает определенную технологию, которая строится с учетом конструктивных умений по отбору учебного материала.

2. *Упорядочение* предполагает организацию необходимых и достаточных элементов содержания из отобранного учебного материала путем его расширения или сужения с опорой на актуализированное знание учителя и ученика. Логическое упорядочение находится в прямой зависимости от основной цели обучения, поставленной учителем, и прогнозируемого результата. Моделируя содержание, учитель либо сужает, либо расширяет основное содержание учебного материала предстоящего урока, подводит его под определенный алгоритм усвоения учащимися.

3. *Компоновка* есть логическое выстраивание учебного материала для последующей реализации в системе учебных заданий в зависимости от основной цели урока и прогнозируемого результата обучения. Учителя, преподающие предметы гуманитарного цикла, компонуют учебный материал для работы в классе, используя в первую очередь ссылки на произведение (цитаты, тезисы), первоисточники, содержание учебника. Учителя, преподающие предметы естественнонаучного цикла, при подготовке к уроку опираются, прежде всего, на суть учебного материала (закон, теорема, правило), результаты эксперимента, личный опыт учащихся.

Опыт практиков свидетельствует, что деятельность учителя по преобразованию учебного материала весьма разнообразна. Сущность такой деятельности – *моделирования учебного материала* – «в построении модели ориентировочной основы умственного действия, где схематически перечислены все операции» [4].

Итак, обладая умениями, связанными с различными способами преобразования учебного материала, любой учитель, независимо от преподаваемой дисциплины и учебно-методического комплекса, будет являться не простым транслятором информации между учеником и учебником, а организатором их работы с учебным материалом.

Список литературы:

1. Грибанов В.Л. Способы преобразования учебного материала в практической деятельности учителя: дисс. … канд. пед. наук. – М., 1983.

2. Загваздина Т.Г. Отбор содержания гуманитарных дисциплин с ориентацией на его развивающий потенциал: дисс. … канд. пед. наук. – Тюмень, 1996.

3. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987.

4. Кульневич С.В. Педагогика личности. – М.: ТЦ «Учитель», 2001.

5. Конаржевский Ю.А. Система. Урок. Анализ. – Псков: ПОИПКРО, 1996.

6. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя. – М.: Просвещение, 1992.

7. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. – М.: Педагогика, 1974.

8. Уман А.И. Учебные задания и процесс обучения. – М.: Педагогика, 1989.

ГУМАННОЕ РАЗВИТИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

© Подповетная Ю.В.[♣]

Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск

Выявлены противоречия, обусловившие актуальность проблемы развития научно-методической культуры преподавателя вуза. На основе концепции гуманного образования рассмотрен процесс гуманного развития научно-методической культуры преподавателя. Охарактеризованы гуманно ориентированные условия образовательного пространства, способствующие гуманному развитию научно-методической культуры преподавателя вуза.

В настоящее время система высшего образования в России претерпевает существенные изменения. Современные тенденции, сложившиеся в области образования (гуманизация, гуманитаризация, фундаменализация, технологизация, информатизация и др.), не могут протекать без организации, сопутствующего отслеживания, поддержки и коррекции результатов методической, учебно-методической, научно-исследовательской деятельности преподавателей высших образовательных учреждений, без оценки и самооценки их научно-методического труда. Практика образования свидетельствует о том, что, несмотря на требования государства и общества к современному образованию, большинство научно-методических управлений вузов зачастую работают в традиционном режиме. Это приводит к обостре-

[♣] Доцент кафедры «Экономика торговли», кандидат педагогических наук, доцент.

нию противоречия между требованиями к образованию и уровнем развития научно-методической культуры преподавателя.

Актуальность проблемы развития научно-методической культуры преподавателя вуза определяется противоречиями, проявляющимися на следующих уровнях:

- социально-педагогическом: между возросшими требованиями государства, связанными с обновлением образования в соответствии с потребностями обучающихся и уровнем развития научно-методической культуры преподавателя вуза;
- научно-педагогическом: между наличием научных, концептуальных подходов к организации деятельности образовательных учреждений, существующей нормативно правовой базой и недостаточной возможностью научно-методической службы вуза воспользоваться этими ресурсами;
- научно-методическом: между потребностями современного общества в специалисте, обладающем научно-методической компетентностью, творческим профессиональным и информационным потенциалом и недостаточным для удовлетворения этих потребностей уровнем развития научно-методической культуры преподавателя.

В решении этих задач особое место отводится развитию научно-методической культуры преподавателя вуза.

Проведенный анализ позволил выявить объективные предпосылки развития научно-методической культуры преподавателя [2 и др.]:

- наличие в педагогической науке теории формирования и развития профессионально-педагогической культуры учителя;
- готовность преподавателей вуза к восприятию и реализации научно-методической деятельности;
- осознание преподавателями ценности научно-методической культуры.

Процесс развития научно-методической культуры преподавателя вуза может происходить по-разному. В рамках данной статьи остановимся на гуманно ориентированном развитии научно-методической культуры преподавателя.

Гуманно ориентированная (человеко ориентированная) интерпретация образования в целом и развития научно-методической культуры преподавателя, в частности, предполагает направленность на человека, его потребности и интересы в образовании. Гуманный подход базируется на идее о том, что, основываясь на природном начале человека и используя условия социума, следует способствовать самореализации человеком его сущностных свойств в пределах социальной допустимости [1, 4 и др.].

В контексте сказанного, гуманное развитие научно-методической культуры преподавателя характеризуется приоритетом сущностных свойств человека, направленностью на их самореализацию в социально приемлемых проявлениях. Ориентировка на гуманное развитие научно-методической культуры

означает в этом смысле выдвижение преподавателя на передний план, что предполагает обязательность сохранения социально и (или) лично ценной уникальности (индивидуальности) личности преподавателя. Другими словами, личное «не растворяется» в межличном, а сохраняется как особая ценность.

Кроме того, гуманное развитие научно-методической культуры преподавателя направлено на сохранение самоценности человека. Это означает, что важно не достижение общего для всех идеала в процессе развития научно-методической культуры, а самореализация сущностных свойств каждого преподавателя. Отметим, что сущностные свойства любого человека предопределены по происхождению и социально обусловлены по содержанию, по формам выражения. Учет сущностных свойств и опора на них в процессе развития научно-методической культуры преподавателя составляет суть гуманно ориентированного развития рассматриваемой культуры преподавателя.

Необходимо отметить, что сущностные свойства каждого преподавателя развиваются, некоторые из них во взаимоотношениях с окружением становятся менее заметными (возможно, они исчезают), а другие – совершенствуются. В центре гуманного развития научно-методической культуры преподавателя всегда следует видеть конкретную личность с ее природоопределенной и развившейся спецификой. В зависимости от факта уже состоявшейся данности имеет смысл определиться с перспективами гуманного развития научно-методической культуры преподавателя. Однако необходимо отметить, что перспективы развития научно-методической культуры, являясь индивидуально определяемыми, имеют также общую для всех преподавателей социальную направленность.

Гуманное развитие научно-методической культуры преподавателя высшей школы протекает в образовательном пространстве и осуществляется во взаимоотношениях с ним. Эти взаимоотношения составляют способ сосуществования между субъектами развития научно-методической культуры и образовательным пространством (или образовательной системой). Следовательно, нужно не ломать условия образовательного пространства, а строить отношения с ним таким образом, чтобы способствовать самореализации субъектов развития научно-методической культуры в социально приемлемых направлениях. Этому, в частности, способствует создание гуманно ориентированных условий образовательного пространства.

Гуманно ориентированные условия образовательного пространства представляются четырьмя группами условий: гуманно ориентированные условия нормативно-регламентирующей группы; гуманно ориентированные условия перспективно-целевой группы; гуманно ориентированные условия деятельностно-стимулирующей группы; гуманно ориентированные условия коммуникативно-информационной группы [3].

Кратко охарактеризуем перечисленные группы условий в аспекте их влияния на гуманное развитие научно-методической культуры преподавателя вуза.

Нормативно-регламентирующая группа условий характеризует правовые основания научно-методической деятельности морально-этические нормы в образовательном учреждении. Таким образом, гуманно ориентированные условия нормативно-регламентирующей группы документально закрепляют и регламентируют научно-методическую деятельность, в полной мере обеспечивают нормативно-правовую и морально-этическую основу процесса развития научно-методической культуры преподавателя вуза.

Гуманно ориентированные условия образовательного пространства направлены на определение социально-ценных результатов процесса развития научно-методической культуры преподавателя вуза и на выявление перспектив данного процесса. Таким содержанием наполняются гуманно ориентированные условия перспективно-целевой группы, которая служит ориентиром гуманного развития научно-методической культуры преподавателя. Следовательно, перспективно-целевая группа условий отражает единство целей и перспектив гуманного развития научно-методической культуры преподавателя вуза, а также единую направленность этого процесса.

Гуманно ориентированные условия деятельностно-стимулирующей группы в аспекте развития научно-методической культуры преподавателя вуза целесообразно рассматривать с двух сторон. С одной стороны, речь идет о стимулировании преподавателей в процессе развития научно-методической культуры. С другой стороны, необходимо влиять на потребность преподавателей в развитии своей научно-методической культуры. Таким образом, деятельностно-стимулирующая группа условий, включающая создание комфортных условий для профессиональной деятельности, поощрение преподавателей, обеспечение, организацию свободного времени, позволит эффективно воздействовать на мотивацию развития научно-методической культуры преподавателя вуза.

Информационное обеспечение субъектов образовательного процесса в определенной мере характеризует образовательное пространство. Исходя из этого, следующая гуманно ориентированная группа условий – коммуникативно-информационная, отражающая обеспеченность процесса развития научно-методической культуры преподавателя вуза средствами, которые несут осваиваемый социально-культурный опыт. Посредством рассматриваемой группы условий обеспечивается взаимодействие преподавателей друг с другом. Коммуникативно-информационные средства служат в этом плане основным инструментом реализации научно-методической работы в образовательном учреждении. Эти средства играют важную роль в обеспечении процесса развития научно-методической культуры преподавателя вуза. Поэтому важно наполнять коммуникативно-информационную группу условий так, чтобы каждый преподаватель имел бы возможность выбора наиболее удобных (приспособленных для него) средств реализации научно-методической деятельности (взаимодействия с другими преподавателями).

Перечисленные группы гуманно ориентированных условий образовательного пространства, несомненно, способствует гуманному развитию науч-

но-методической культуры преподавателя вуза. В них отражаются основные тенденции формируемости и развития рассматриваемой культуры преподавателя. По конкретным значениям указанных условий можно также судить о ценности научно-методической культуры в образовательном учреждении.

Резюмируя сказанное, отметим, что проблема гуманного развития научно-методической культуры преподавателя вуза является одной из актуальных в профессиональной подготовке специалиста. Влияние условий образовательного пространства на процесс развития научно-методической культуры преподавателя вуза является многовариантным явлением, имеющим различные аспекты. В общей своей сути образовательное пространство служит и условием гуманного развития научно-методической культуры и фактором, предопределяющим это развитие.

Также отметим, что гуманно ориентированная направленность развития научно-методической культуры преподавателя зарождается, скорее всего, благодаря специальному (управленческому, педагогическому или иному) сопровождению. Логично утверждать, что только апробированные и прошедшие тщательную экспертизу практикой варианты гуманного развития научно-методической культуры преподавателя, целесообразно внедрять в практику образования.

Список литературы:

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования [Текст] // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.

2. Кычкина С.Д. Формирование научно-методической культуры студентов-заочников педагогического вуза [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Д. Кычкина. – Якутск: изд-во Якутского ун-та, 2008. – 18 с.

3. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения [Текст] / Г.Н. Сериков. – Курган: изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.

4. Сериков Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании: монография / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург; Челябинск, 1999. – 242 с.

ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

© Скорнякова Э.Р.[♣]

Средняя общеобразовательная школа № 323, г. Санкт-Петербург

В статье рассматривается формирование инновационной культуры учителя в современных условиях модернизации содержания образова-

[♣] Заведующий опытно-экспериментальной площадкой, учитель английского языка, кандидат филологических наук.

ния. Одним из аспектов инновационной культуры учителя выступает его самообразование. Очевидно, что самообразование педагогов – важный фактор, обеспечивающий успех современной школы. Самообразование способствует самоопределению личности в профессиональном росте, выступает в качестве внутреннего механизма, ведущего к саморазвитию учителя.

В контексте введения федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения кардинально меняются требования к результатам обучения, содержанию образовательных программ, условиям реализации образовательного процесса. Появляются требования к личностным, метапредметным, предметным результатам. Достижению поставленных современных требований к содержанию образования во многом способствует новая роль учителя, задача которого помочь школьникам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» подчеркивается, что «чуткие, внимательные и восприимчивые к интересам школьников, открытые ко всему новому учителя – ключевая особенность школы будущего» [1]. Главное для современного педагога – не просто вкладывать в учеников знания, а развивать умения и навыки эти знания добывать, работать с ними, изобретать. Наряду с нормативными правовыми актами, стратегическими документами, общетеоретическими вопросами педагогики и методики, современный учитель должен знать: средства обучения и их дидактические возможности; основы научной организации труда; современные педагогические технологии продуктивного, дифференцированного обучения, реализации компетентностного подхода, развивающего обучения; методы убеждения, аргументации своей позиции, установления контактов с обучающимися разного возраста, их родителями (лицами, их заменяющими), коллегами по работе; технологии диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения; основы экологии, экономики, социологии; основы работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием [2].

В стратегических документах развития системы образования предлагаются различные пути совершенствования учительского корпуса образовательного учреждения. Обновление и оптимизацию качества образования, переход на новые образовательные стандарты можно осуществить в целом комплексе направлений: развитие профессиональной компетентности педагогического коллектива; совершенствование организационно-педагогической культуры; организация творческой среды для выявления и поддержки талантливых детей; создание системы здоровьесбережения и формирование культуры здорового образа жизни у участников образовательного процесса.

Остановимся подробнее на совершенствовании профессиональной компетентности современного педагога. Под профессиональной компетентно-

стью педагога понимают качество его действий, обеспечивающих решение профессионально-педагогических проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных ценностей; владение современными образовательными технологиями, технологиями педагогической диагностики, методическими приемами; использование методических идей, новой литературы, осуществление оценочно-ценностной рефлексии. Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению инновационной педагогической деятельности и характеризует его профессионализм. Готовность к нововведениям – личностное проявление творческого стиля деятельности педагога, в котором сочетаются его определенная личностная направленность, знания и практические умения осуществлять новые способы и формы организации учебно-воспитательного процесса.

Если учитель осознает свою новую миссию, начинается его самоопределение, самовыражение, самореализация, саморазвитие. Многие современные образовательные учреждения в результате своей инновационной деятельности стремятся создать образовательную систему, ориентированную на самоопределение и самоактуализацию личности педагога.

Следует отметить, что при освоении новых педагогических принципов и технологий необходимым условием является личностное саморазвитие педагога, самоактуализация его личности. Процесс самоактуализации подразумевает переход потенциальных особенностей человека в актуальные. Динамика такого перехода является основным механизмом саморазвития [3, с. 42-48].

Необходимость самообразования обусловлена, с одной стороны, самой спецификой деятельности учителя, ее социальной ролью, с другой стороны, реалиями и тенденциями непрерывного образования. Это связано с постоянно изменяющимися условиями педагогического труда, потребностями общества, эволюцией науки и практики, возрастающими требованиями к способности человека быстро и адекватно реагировать на смену общественных процессов.

Суть самообразования заключается в овладении техникой и культурой умственного труда, умении преодолевать проблемы, самостоятельно работать не только над личностным самосовершенствованием, но и профессиональным. Основными принципами самообразования являются непрерывность, целенаправленность, интегративность, единство общей и профессиональной культуры, взаимосвязь и преемственность, доступность, опережающий характер, вариативность.

Педагог, работая над самообразованием, использует самые разнообразные формы: специальная образовательная подготовка (получение второго высшего образования или второй специальности); повышение квалифика-

ции; индивидуальный маршрут (с помощью средств массовой информации, вычислительной техники, библиотек, музеев, выставок, театров, клубов, экскурсий, научных обществ, исследований, экспериментов, осмысления передового опыта и обобщения собственной практической деятельности).

В процессе самообразования педагогу необходимо: принять решение о целесообразности самоизменения; разработать программу самосовершенствования; реализовывать программу; корректировать программу; провести самоанализ выполнения программы; поставить новые цели и задачи. Составляющие процесса самообразования учителя: посещение уроков коллег и обмен опытом; проведение самоанализа своей профессиональной деятельности; совершенствование знаний в области классической и современной психологии и педагогики; устойчивый интерес к событиям современной экономической, политической и культурной жизни; повышение уровня своей эрудиции, правовой и общей культуры.

Становится очевидным, что самообразование педагогов – важный фактор, обеспечивающий успех современной школы. Более того, самообразование помогает учителю оставаться актуальным в современных условиях. Успешное самостоятельное и целенаправленное приобретение знаний определяется готовностью самой личности к самообразованию. Готовность к самообразованию – интегративное качество личности, включающее психологический, когнитивный, организационно-исполнительский компоненты. Психологический компонент подразумевает наличие положительного отношения к самообразованию и собственному совершенствованию. Когнитивный компонент определяется базовой культурой личности учителя, владением общеобразовательных, предметных, профессиональных знаний и умений, способностью творческого применения этих знаний и умений. Организационно-исполнительский компонент включает в себя уровень владения педагогом умениями, необходимыми для самообразования.

В рамках повышения профессионального мастерства учитель должен много внимания уделять расширению и углублению своей внутренней педагогической культуры. Учителю необходимо знать методологические аспекты работы над научным исследованием; нормативные источники; научно-педагогические источники, связанные с работами выдающихся педагогов, современных исследователей в области профессиональной педагогики; специальные исследования по общей возрастной и педагогической психологии; материалы по передовому педагогическому опыту; историко-педагогические работы; материалы педагогической печати; продукты ученического творчества. Успешно решая проблемы развития познавательного интереса учащихся в практике учебно-воспитательного процесса, учитель осуществляет процесс непрерывного совершенствования собственной личности.

Педагог проходит несколько этапов в процессе самосовершенствования. Первый этап: подготовительный. Учитель изучает специальную литературу,

осуществляет индивидуально-личностный подход к своим ученикам. Второй этап: деятельностный. Педагог создает свою творческую педагогическую лабораторию (разработка индивидуальных образовательных маршрутов, анкет, вопросников; различный дидактический и методический материал). Третий этап: внедренческий. Педагог начинает систематическую творческую деятельность по решению проблемы самообразования на протяжении всего учебного года. Четвертый этап: заключительный. Учитель подводит итоги работы, оценивает успехи учеников, определяет перспективы. Пятый этап: обобщающий. Учитель обобщает свой опыт, создавая доклад, реферат, статью с обязательным анализом конкретных фактов [4, с. 113-115].

Самообразование является важнейшим составляющим компонентом повышения квалификации. В начале учебного года можно провести методический семинар «Самообразование педагогов – важный фактор, обеспечивающий успех в работе школы». Приведем примерный ряд вопросов для учителей: Нужен ли учителю план самообразования? Обоснуйте свое мнение; Как сочетается Ваша индивидуальная тема самообразования с общешкольной методической темой? Обоснуйте выбор своей темы с точки зрения потребностей школы; Какую литературу Вы изучали в соответствии с индивидуальной темой самообразования?; Какие трудности Вы испытываете при работе над индивидуальной темой самообразования? Как преодолеваете их?; Что дала самостоятельная работа для повышения Вашего профессионального уровня? Какие выводы Вы сделали? Каковы Ваши дальнейшие планы самообразования?; Применима ли Ваша разработка в педагогической деятельности учителей вашей школы, школ района, города?; Где был представлен опыт работы по теме? [5, с. 39-41].

Таким образом, самообразование педагога в процессе повышения квалификации является фактором, определяющим его эффективность. Самообразование обеспечивает самоопределение личности в профессиональном росте, выступает в качестве внутреннего механизма, способствующего саморазвитию учителя. Условие стимулирования профессионально-педагогического саморазвития предполагает формирование у педагога устойчивой потребности и мотивации к самообразованию, умений осуществления преобразовательных действий в образовании, соответствующей потребностям современного социума; развития критического анализа, способности к рефлексии. Процесс повышения и развития профессиональной компетентности педагога под воздействием фактора самообразования возможен при четком определении его профессиональных потребностей в знаниях и умениях обеспечения качества образования; эффективных технологий проектирования педагогической деятельности; методах диагностики состояния образования и возможностей коррекции результатов; недостающей педагогической и научной информации. Исходя из вышеизложенного, становится очевидным опережающее развитие научно-методических центров, учреждений

постдипломного образования для полноценного обеспечения повышения профессионализма педагогов.

Список литературы:

1. Национальная образовательная инициатива НАША НОВАЯ ШКОЛА [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www. educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/school.php.

2. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.minzdravsoc.ru/docs/mzsr/salary/30.

3. Никишина И.В. Инновационная деятельность современного педагога в системе общешкольной методической работы. – Волгоград: Учитель, 2008.

4. Дереклеева Н.И. Справочник завуча: учебно-методическая работа. Воспитательная работа. 5-11 классы. – М.: ВАКО, 2006.

5. Повышение педагогического мастерства учителя: опыт создания методической работы в школе / Авт.-сост. Н.В. Ширшина. – Волгоград: Учитель, 2008.

УЧИТЕЛЬ И ОБЩЕСТВО. РАЗМЫШЛЕНИЯ НА ТЕМУ

© Эйхман Т.П.[♣]

Тобольская социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева, г. Тобольск

Статья посвящена роли учителя в современном обществе. Учитель во все времена был уважаемым человеком. Можно признать, что дискуссия о роли учителя в современном мире нескончаема. Многие из поступающих в наше время в педагогические образовательные учреждения не считают профессию учителя привлекательной, престиж этой профессии не достаточно высок. Именно, учителя преодолевают препятствия, которыми отгораживается порой общество от школы. Для нации более важной задачи, чем развитие системы образования и воспитания и передача эстафеты следующим поколениям.

Учитель всегда был, есть и будет нужен обществу. К сожалению, отношение к учителю в современном мире складывается от отношения к нему

♣ Доцент кафедры Романно-германских языков и методик преподавания.

государства. Несмотря на слова о том, что образованию оказывается поддержка во всех смыслах, сегодня учитель – один из самых бесправных членов общества.

Учитель во все времена был уважаемым человеком в обществе. Когда то он был чуть ли не единственным образованным человеком, особенно на селе, а его эрудиция – основным источником знаний. Сегодня книги, журналы, телевидение и радио стали важнейшими источниками информации, что как бы оттеснило учителя, лишив его данного приоритета. И потому, ему приходится много работать, чтобы и сегодня быть наиболее информированным, доказывая особую значимость педагога, как для детей, так и для их родителей, доказывая право на уважение и авторитет. Можно признать, что дискуссия о роли учителя в современном мире нескончаема. Даже рыночная экономика согласна, что человеческие ресурсы, наряду с сырьем и технической базой, основной фактор производства профессиональной подготовки – разветвленная сеть педагогических колледжей и педагогических вузов.

В нашем городе несколько десятков лет существует педагогический институт, который сейчас называется социально-педагогической академией. К сожалению, половина специальностей уже не педагогической направленности. Объясняется это тем, что большая часть абитуриентов просто не хотят изучать педагогику. Родители по-прежнему благодарны учителям своих детей, но мало кто из родителей хотел бы видеть своё чадо учителем. На сегодняшний день подавляющее количество выпускников педвузов не приходят в школы. И это будет продолжаться до тех пор, пока на федеральном уровне не будут решены вопросы социальной защищенности.

Многие считают, что в педагогические институты идет молодежь, которая подготовлена слабее своих сверстников, поступающих в университеты и технические вузы. Многие из поступающих в наше время в педагогические образовательные учреждения не считают профессию учителя привлекательной, престиж этой профессии не достаточно высок.

Вот основные причины поступления в педагогические ВУЗы:

1. мотивы, свидетельствующие о действительной направленности (желание обучать и воспитывать детей, любовь к детям);
2. частичная педагогическая направленность (осознание у себя педагогических способностей, представление об общественной важности и престиже педагогической деятельности);
3. конъюнктурные мотивы, не содержащие педагогической направленности (интерес к изучаемой науке, желание иметь высшее образование, стремление к материальной обеспеченности, случайные обстоятельства).

Доминирование конъюнктурных мотивов приводит к тому, что половина выпускников поступающих в пединституты – случайные люди, не желающие в будущем работать учителем. Эти факты свидетельствуют о том,

что склонность к педагогическому труду, престиж учительской профессии с точки зрения выбора молодежью жизненного пути невысок. Поэтому и выпускники педвузов, зачастую, работают где угодно, но не в школе.

Хотя профессия учитель на некоторых специальностях может иметь более широкий спектр умений. Например, выпускник ин.яза сможет работать не только учителем, но и если есть способности то и переводчиком, секретарем и т.д. Но если студент учился только на переводчика и у него не получилось устроится на работу или помешали другие факторы, учителем он уже также не сможет быть так как не учился этой профессии.

Одним из важнейших качеств учителя являются знания, и не только преподаваемого предмета, но и специально педагогические. Природные воспитанные таланты, которые сами прокладывают себе дорогу, встречаются редко, «знание и умение преподавать и действовать преподаванием на умственное и нравственное развитие детей могут быть сообщены молодым людям, не обладающим особенными способностями». Учитель должен преобладать разнообразными, ясными, точными и определенными знаниями по тем наукам, которые он будет преподавать. Для учителя необходимо всестороннее широкое образование.

Учитель должен получить такие специальные педагогические знания, которые помогли бы ему ясно и четко определить цель воспитания и ясно руководить процессом воспитания на всех его этапах. А также они ему нужны также для развития умственных способностей детей и привлечения их активного внимания.

Однако одних теоретических знаний недостаточно. Необходимо еще овладеть практическим искусством преподавания, получить навыки в педагогической работе. Эти навыки строятся на научных основах, но все же есть нечто особое, приобретаемое именно на практике.

Кроме того, будущему учителю следует сообщить целый ряд педагогических навыков, необходимых в работе. Так, учитель должен научиться красиво и правильно писать, рисовать, чертить, читать ясно и выразительно и, если возможно, даже петь.

Конечно, эта работа не легкая, ибо соответствующая государственная политика в современном обществе отсутствует. Воспитателю и даже воспитательному коллективу в наше время трудно противостоять тому потоку отрицательной информации, которую обрушивают на ребенка телевидение, радио, пресса. Это и культ денег, и низкопробные фильмы, и другие радио- и телепрограммы, конкурсы, не требующие ни интеллектуального развития детей и подростков.

Конечно, противостоять этому потоку учитель – воспитатель не в состоянии даже в союзе с семьей, общественностью. Необходим государственный контроль над духовной продукцией, предназначенной ребенку. Надо помнить, что ребенок формируется, у него еще не созданы системы цен-

ностей, системы оценок, позволяющие отбирать и правильно анализировать всю информацию, которую он получает из разных источников.

За последнее время школа не раз испытывала на себе бремя реформирования. В стремлении качественно улучшить учебно-воспитательный процесс, проводимая государством политика не всегда приводила к положительным результатам. Но школа выживает, несмотря ни на какие реформы. Школьный учитель (да и школьный администратор тоже) в иерархически построенной системе образования занимает самый нижний уровень. Это они воплощают в жизнь все приходящие с других уровней решения; это их мнения порой не спрашивают при подготовке этих решений; это им приходится ощущать на себе все неполноценность всех новшевств в сегодняшнем образовании. Именно, учителя преодолевают препятствия, которыми отгораживается порой общество от школы.

Нужно заметить, что в Советском Союзе была создана лучшая в мире система обучения. Она охватывала все уровни образования, все слои населения. Были созданы условия для передачи знаний и культуры. А корни этой системы были заложены еще в дореволюционные годы в системе земских школ, гимназий, университетов. Русские гимназисты, гимназистки, смолянки, студенты были очень образованны, это отмечали иностранцы посещая нашу страну. Только в нашей стране молодой человек, окончивший обыкновенную гимназию в любом городе мог объясниться на трех европейских языках и свободно переводил Вергилия и т.д. В советское время, мы ощущали гордость за своё образование, за то, что оно бесплатное, и каждый ученик каждые год получал учебники безвозмездно. В то время наша страна старалась готовить всесторонне развитую личность. Образование было доступным каждому. Сейчас мы стоим перед тем, что достаточно хорошее образование дети могут получить только в платных, частных школах, да и то не во всех, и доступно это далеко не каждому. В настоящее время появилось множество образовательных программ для начальной и средней школы, для высших учебных заведений. Далеко не любая программа выдерживает проверку временем. Например, ЕГЭ о котором уже всем понятно, что это так называемое «заблуждение» в образовательной системе. И хочется не «блуждать» по так называемым «темным коридорам» нашего образовательного пространства, а выйти на свет. Лучше было бы опять ввести устные экзамены, нормальные сочинения с изложениями и творческий подход.

Хочется отметить, что в условиях модернизации и интеграции российского образования в Европейское образовательное пространство проблема качества именно высшего профессионального образования и его оценки не только не теряет своей актуальности, а, наоборот, является центральной. При этом в качестве одного из факторов повышения качества образования предлагается внедрение модульно-рейтинговой зачётной системы. Основной целью модульного обучения является такая организация учебного процесса, кото-

рая позволяет адаптировать его к индивидуальным возможностям и способностям обучаемых, развивает их познавательную самостоятельность. Одним из инструментов реализации индивидуализации обучения посредством модульного построения содержания образования является рейтинговая система контроля. Но к сожалению она не совсем оправдывает себя. Судя по результатам за последние несколько лет, эта система не сможет достаточно мотивировать нерадивых студентов учится, так как трудолюбие, прилежание и желание учиться не зависит от системы контроля знаний.

И таких примеров, которые показывают, что рожденная человеком система образования и воспитания однажды меняла направление судьбоносных русел истории, достаточно, чтобы отчетливо представить себе, что нет для нации более важной задачи, чем развитие системы образования и воспитания и передача эстафеты следующим поколениям [1].

Таким образом, размышления о роли учителя, важности образования в наше время очень актуально. Все таки каждому родителю хочется хороших учителей для своих детей. Если государство повернется к учителю лицом, то мы будем еще больше гордится нашими достижениями во всех областях науки и техники. А профессия учитель вернет себе прежнее уважение.

Список литературы:

1. Моисеев Н.Н. Роль учителя в развитии современного общества // Журнал «Экология и жизнь».

2. Агабабян Н.Л. Современное общество и учитель [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.gorki-2.odinedu.ru.

Секция 12

ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© Ефимова Н.Г.[♣]
Институт развития образования Кировской области, г. Киров

Инновационные процессы характерны для всех сфер жизни общества. В настоящее время перед современной школой стоят задачи работы в инновационном режиме, поиска оптимального пути собственного развития, в условиях непрерывно меняющегося мира. Поэтому, готовность руководителей образовательных учреждений к осуществлению инновационной деятельности является необходимым условием для успешного внедрения инноваций в образовательный процесс.

В настоящее время в нашей стране происходят социальные, экономические, политические, культурные преобразования, обусловленные стремлением к повышению ее потенциала и процветанию. Обществу нужны люди, приспособленные к реалиям сегодняшнего дня, стремящиеся к положительным качественным изменениям во всех сферах жизни России.

Инновационная деятельность становится неотъемлемой характеристикой практически любого успешного предприятия и учреждения. При этом инновации касаются не только технологических процессов, но и процессов информатизации и управления.

Осмысление работ В.И. Журавлева, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского и других ученых показало, что инновационные процессы в образовании возникали в различные исторические периоды. Наиболее широкое распространение они получили в конце XIX – начале XX века в России, Германии, Франции, США.

Главными источниками инновационных процессов в российском образовании стали концепции Д. Дьюи, Л.Н. Толстого, С. Френе, С.Т. Шацкого, М. Монтессори, Я. Корчака, которые предлагали педагогические пути решения проблем человека и его отношения к обществу, природе, познанию. Часть этих концепций была реализована на практике в виде авторских школ (школы С. Френе, Вальдорфской школы Р. Штайнера, «Бодрой жизни» С. Шацкого, Яснополянской школы Л.Н. Толстого, «Нашего дома» и «Дома сирот» Я. Корчака и других).

В конце 50-х – начале 60-х годов XX века в России были созданы концепции гуманистического воспитания (В.А. Сухомлинский), педагогического стимулирования (З.И. Равкин и другие), активизации познавательной деятельности учащихся (М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, М.И. Мах-

[♣] Преподаватель кафедры Образовательного менеджмента.

мутов, Г.И. Щукина и другие), педагогической диагностики (Я.С. Турбовской и другие), педагогической прогностики (Б.С. Гершунский), теория оптимизации (Ю.К. Бабанский). Осмысление нами перечисленных концепций показало, что история их создания органично связана с инновационной деятельностью педагогов.

В конце 70-х годов XX века учеными были выдвинуты плодотворные идеи по проблеме внедрения достижений педагогической науки в практику (К.Н. Волков, В.В. Краевский, П.И. Карташов, М.Н. Скаткин и другие). Отметим, что «внедрение» большинством ученым в тот период отождествлялось с «распространением передового педагогического опыта». Для нашего исследования важное имеет значение то, что исследователи при рассмотрении проблем, посвященных внедрению опыта, отмечают необходимость перехода от стихийного распространения опыта к управляемому процессу его внедрения. Так, П.И. Карташов утверждает, что внедрение – это особый вид соотношения теории и практики, который отличается преднамеренностью и целенаправленностью[1,76].

В 70-е годы XX века взгляд на инновационные процессы изменился (А.А. Арламов, Я.С. Турбовской и другие). Так, Я.С. Турбовской предложил концепцию изучения и обобщения опыта на диагностической основе (специальной методике сбора научной информации о состоянии педагогической практики и тех проблемах в деятельности учителя, которые должны стать предметом особого научного анализа и решения на каждом конкретном этапе развития школы) [5, с. 38-46].

Во второй половине 80-х годов XX века возникли новые направления исследований: изучение педагогической деятельности как творческого процесса, взаимосвязей между инновациями в образовании и качеством последнего и другие.

Отметим, что реформы российского образования в 50-80-х годах XX века в основном были направлены на достижение устойчивой адаптации системы образования к меняющимся условиям социальной жизни.

В настоящее время в России запущен механизм развития и саморазвития системы образования в целях превращения последнего в действенный фактор развития инновационного общества. Для нашего исследования представляет интерес точка зрения В.В. Краевского, который отмечает, что исторический смысл реформирования образования в России на современном этапе состоит «в гуманистической ориентации: от автократических установок на формирование людей как «исполнителей», «винтиков» в государственной машине к созданию условий для развития личности, способной не только действовать внутри наличной социальной машины, но и способной ее изменять, свободной в своем выборе, самостоятельной в своих суждениях и в то же время терпимой к чужому мнению, воспринимающей мир и людей в контексте общечеловеческих ценностей» [2, с. 5-19].

Ориентиром развития современного образования является Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 гг., цель которой заключается в обеспечении доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации. Реализация этой цели предполагает решение следующих приоритетных задач: 1) обеспечение инновационного характера базового образования, 2) создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров и др.

Модернизация образования предполагает изменение всех его уровней: дошкольного, общего, профессионального, постдипломного. Отметим, что первоочередные изменения необходимы в системе общего образования, в связи с чем государством предусматривается организация инновационной деятельности общеобразовательных учреждений (далее – школ), связанная с оптимизацией структуры и содержания общего образования, с переходом на Федеральные государственные стандарта начального общего образования, организацией профильного обучения на старшей ступени школы, с оптимизацией учебной, психологической и физической нагрузок учащихся и др.

В условиях инновационных изменений, происходящих в современном образовании, принцип развития для него становится фундаментальным. Отметим, что постепенно в сознании педагогической общественности складывается новое представление о развитии как об изменении, которое не может быть осуществлено само по себе, эволюционно, за счет усовершенствования отдельных элементов внутри сферы образования. Появилось осознание того, что образование должно стать субъектом собственного развития, так как только в этом случае может идти речь об осуществлении средствами образования развития новых форм общественной жизни, развития самого образования, компетенций человека [3, с. 15-30].

Изучение и анализ работ в сфере педагогической инноватики (К. Ангеловски, В.И. Загвязинского, В.С.Лазарева, Н.И. Лапина, В.П. Лариной, А.И. Пригожина, Л.С. Подымовой, С.Д. Полякова, В.А. Сластенина, В.И. Слободчикова, П.И. Третьякова, К.М. Ушакова, Т.И. Шамовой, В.З. Юсупова, Р.М. Юсуфбековой и других), обращение к практике педагогического новаторства позволили нам сделать вывод о том, что, несмотря на принятые официально термины по проблемам инновационной деятельности, раскрытые в Концепции инновационной политики Российской Федерации, некоторые из них исследователями употребляются в разных смыслах.

Сластенин В.А. отмечает, что в языке отечественной педагогической теории и практики использовались различные термины для обозначения инноваций в образовании: «внедрение достижений педагогической науки в практику», «использование педагогических открытий в практике», «обновление педагогической деятельности», «преобразование педагогического опыта», «перестройка традиционных систем образования». Появление современных понятий «инновационные процессы», «инноватика», утвер-

ждает ученый, произошло сравнительно недавно и вызвано расширением международного сотрудничества в этой области.

В связи с вышесказанным для нашего исследования является важным однозначное определение таких основных понятий как «новое», «новшество», «новация», «инновация», «нововведение», «инновационный процесс», «инновационная деятельность».

Слободчиков В.И. отождествляет понятие «новшество» с понятием «новация», уточняя при этом, что «если деятельность кратковременна, не носит целостного и системного характера, ставит своей задачей изменение лишь отдельных элементов некоей системы, то мы имеем дело с новацией».

Следует отметить, что, соглашаясь с вышеприведенными толкованиями понятия «новшество», в настоящем исследовании мы также под новшеством в образовании понимаем новое средство решения актуальных педагогических проблем, достижения новых целей образования. Так, например, новшествами в образовании являются: переход на Фередальный государственный стандарт начального общего образования, новые учебные программы (как основного, так и дополнительного образования), учебники, дидактические материалы, учебно-методические комплексы, методики, образовательные технологии, технические средства обучения и др.

Раскроем понятие «инновационный процесс». Отметим, что в ходе изучения и анализа научной литературы значительных расхождений в понимании учеными сущности инновационных процессов нами не выявлено. Суть инновационных процессов исследователи видят в «последовательной цепи событий, в ходе которых новшество вызревает от исследований и разработок новой … идеи до практического внедрения…» (Т.Е. Березкина, Д.Д. Вачугов, В.Р. Веснин, Н.А. Кислякова и другие).

Лоренсов А.В., Поташник М.М., Хомерики О.Г., рассматривая различные аспекты проблем инновационных процессов в образовании, отмечают, что «педагогическая инноватика – сфера науки, изучающая процессы развития школы, связанные с созданием новой (во всяком случае для конкретной школы) практики образования». Следовательно, эти ученые понимают под инновационными процессы, связанные с созданием новой для конкретного общеобразовательного учреждения практики.

Выполненный анализ научной литературы позволяет констатировать, что в целом в ней под инновационными процессами понимаются комплексные управляемые процессы, направленные на создание (рождение, разработку), освоение, использование и распространение новшеств.

Соотнося понятия «инновация» и «инновационный процесс», отметим, что употребление первого термина в контексте настоящего исследования говорит о более локальном инновационном процессе, направленном на решение частной проблемы в деятельности общеобразовательного учреждения; использование второго термина указывает на развертывание комплексного инновационного процесса, более масштабного, длительного по време-

ни, более ресурсоемкого. Отметим, что в рамках комплексного инновационного процесса может осуществляться несколько адекватных ему инноваций.

Исходной точкой инновационного процесса является проблема, понимаемая нами как несоответствие, рассогласование между имеющейся у общеобразовательного учреждения потребностью в обновлении и уровнем ее реализации. Для решения обнаруженной проблемы может потребоваться выделение и решение более мелких подпроблем, каждая из которых, в свою очередь, может стать исходной точкой нового инновационного процесса.

Итак, нами уточнены понятия педагогической инноватики, используемые в диссертационном исследовании: новшество (новое, новация) (новое средство решения актуальных педагогических проблем, достижения новых целей образования); инновация (нововведение) (управляемый процесс создания, освоения и применения педагогических новшеств, направленных на решение конкретной актуальной проблемы); инновационный процесс (комплексный управляемый процесс, направленный на создание, освоение, использование и распространение новшеств).

На современном этапе образования значимым источником идей для инновационной деятельности являются нормативно-правовые документы, в первую очередь Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (отражающая основные направления развития общего образования, к которым относятся: 1) переход на новые образовательные стандарты, 2) развитие системы поддержки талантливых детей, 3) совершенствование учительского корпуса, 4) изменение школьной инфраструктуры, 5) сохранение и укрепление здоровья школьников, 6) расширение самостоятельности школ) и др.

В условиях обязательной реализации названных документов инновационная деятельность становится обязательной для всех общеобразовательных учреждений Российской Федерации. Это значит, что руководители общеобразовательных учреждений должны обладать профессиональной готовностью к управлению этой деятельностью. Это подтверждает приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. N 761н.

В нем указано, что руководитель образовательного учреждения должен создавать условия для внедрения инноваций, обеспечивать формирование и реализацию инициатив работников образовательного учреждения, направленных на улучшение работы образовательного учреждения и повышение качества образования.

Таким образом, осуществление инновационной деятельности рассматривается как одна из профессиональных компетентностей руководителя.

В заключение отметим, что инновационная деятельность руководителей образовательных учреждений требует организации их специальной подготовки к этой деятельности, причем эта подготовка в условиях системных изменений должна носить массовый характер.

Список литературы:

1. Карташов П.И. Процесс внедрения достижений педагогической науки в практику общеобразовательной средней школы (На материале Ростовской области): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / П.И. Карташов. – 1975. – 178 с.

2. Краевский В.В. Приливы и отливы в океане образования [Текст] / В.В.Краевский // Инновации в образовании. – 2003. – № 6. – С. 5-19.

3.Ларина В.П. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности общеобразовательных учреждений как средство развития региональной системы образования [Текст]: монография / В.П. Ларина. – М.: Изд-во Учреждения РАО «ИСМО», 2010. – 223 с.

4. Основы менеджмента [Текст]: учеб. для вузов / Д.Д. Вачугов, Т.Е. Березкина, Н.А. Кислякова [и др.]; под ред. Д.Д. Вачугова. – М.: Высш. школа, 2002. – 367 с.

5. Юсупов В.З. Социально-педагогическое проектирование в региональных системах образования [Текст]: монография / В.З. Юсупов. – Киров: Изд-во ВГПУ, 1998. – 120 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИКТ ДЛЯ ОЦЕНКИ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

© Колеватов Н.М.[♣]

Институт развития образования Кировской области, г. Киров

Статья посвящена рассмотрению актуальной педагогической проблемы – развитию профессиональной готовности педагогических работников к осуществлению оценки предметных результатов образования школьников на основе компьютерного тестирования.

Современный этап развития общества массовой глобальной коммуникации характеризуется активным использованием средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) во многих областях деятельности человека, в том числе и педагогической. Особую значимость приобретает информатизация образования, важным направлением которой является использование в образовательном процессе средств ИКТ в целях развития обучаемого, достижения им предметных, метапредметных и личностных результатов образования.

Образовательный процесс, будучи управляемым, предполагает последовательное выполнение субъектами управления (руководителями, педагогами) традиционных функций управления: контроля – анализа – целеполагания – планирования – организации – регулирования. Утеря хотя бы

[♣] Заведующий Техническим отделом.

одной из перечисленных функций управления образовательным процессом сделает названное управление малоэффективным.

Вместе с тем в условиях большой нагрузки на педагогов осуществление систематического контроля за результатами образования школьников является затруднительным. Использование средств ИКТ в профессиональной деятельности педагога для оценки названных результатов открывает новые возможности для повышения эффективности управления образовательным процессом. Однако анализ педагогической практики показывает, что средства ИКТ для оценки результатов образовательной деятельности школьников педагогами используются нерегулярно, а в большинстве случаев не используются совсем. *Налицо противоречие между необходимостью организации регулярного контроля за результатами образовательной деятельности школьников (в том числе предметными) и недостаточным использованием педагогами для осуществления названного контроля ИКТ.*

Использование средств ИКТ для оценки предметных результатов образовательной деятельности школьников требует профессиональной готовности педагогов к осуществлению этой деятельности. В этой связи особую значимость приобретает профессиональная готовность педагога к использованию средств ИКТ в образовательном процессе. В настоящее время существует целый ряд исследований, посвященных проблеме повышения квалификации педагогов общего образования в области профессионального использования средств ИКТ (О.А. Козлов, А.Ю. Кравцова, С.С. Кравцов, Т.А. Лавина, Л.П. Мартиросян, Ю.А. Прозорова, И.В. Роберт и др.).

В исследованиях, посвященных проблеме готовности личности к деятельности (С.И. Брызгалова, М.И. Дьяченко, В.П. Ларина, А.К. Маркова, Б.Д. Парыгин, Т.И. Руднева, В.А. Сластенин, Т.И. Шамова и др.) раскрывается содержание понятия «готовность личности к деятельности» и обоснована структура готовности, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный и технологический компоненты. Вместе с тем в научно-методической литературе недостаточно раскрыто содержание понятия «готовность педагогов к использованию средств ИКТ для оценки предметных результатов образовательной деятельности школьников», не раскрыто содержание мотивационно-ценностного, когнитивного и технологического компонентов названной готовности, а также не раскрыты механизмы достижения профессиональной готовности педагогов к использованию средств ИКТ для оценки предметных результатов образовательной деятельности школьников. *Сложилось противоречие между необходимостью профессиональной готовности педагогов к использованию средств ИКТ для оценки предметных результатов образовательной деятельности школьников и недостаточной представленностью в педагогической науке теоретических оснований для осуществления деятельности, направленной на достижение профессиональной готовностью педагогов к использованию средств ИКТ для выполнения названной оценки.*

В свете идеи гуманизации обучения и воспитания школьников, получившей широкое распространение в педагогической теории и практике, в настоящее время признается право ребенка быть субъектом собственного развития (саморазвития). По мнению В.Г. Маралова идеи саморазвития не противоречат, а расширяют и дополняют идеи развития личности в образовательном процессе. Акценты смещаются в пользу «самопостроения личности, которой необходимо создать для этого условия за счет задействования самоуправляющего механизма индивида и расширения сфер жизнедеятельности при актуализации не только познавательной мотивации, но и мотивации саморазвития во всех ее формах и видах». Использование в образовательной практике средств ИКТ для оценки предметных результатов образования школьников не только будет способствовать повышению эффективности контроля за образовательным процессом со стороны педагога, но позволит обучающимся выполнять регулярную самооценку предметных результатов деятельности. Вместе с тем в педагогической практике традиционная оценка педагогом предметных результатов образовательной деятельности школьников крайне редко сопровождается самооценкой школьников названных результатов. *Существует противоречие между необходимостью включения механизмов саморазвития ребенка и недостаточными возможностями в системе традиционного обучения для осуществления школьниками самооценки.*

Ряд частных противоречий обуславливает общее противоречие между необходимостью обновления способов контроля за предметными результатами образования школьников и недостаточной представленностью в педагогической науке научно-методических подходов к обучению педагогических кадров оценке предметных результатов обучающихся на основе средств ИКТ.

Объектом исследования является процесс обучения педагогов использованию средств ИКТ для оценки предметных результатов образовательной деятельности школьников; *предметом* – структура содержания, научно-методические подходы к обучению педагогов использованию средств ИКТ для оценки предметных результатов образования школьников. *Цель* исследования заключается в научном обосновании содержания и разработке научно-методических подходов к обучению педагогов применению средств ИКТ для оценки предметных результатов образования школьников с помощью тестовых технологий.

В процессе исследования установлено следующее.Современный этап информатизации образования характеризуется переходом на качественно новый уровень, связанный с активным внедрением средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в процесс обучения. Последний, являясь объектом управления, требует качественного выполнения учителем функций контроля, анализа, целеполагания, планирования, организации, регулирования. Важное место среди названных функций занимает контроль за результатами обучения школьников.

Классифицируя виды контроля, большинство авторов выделяют *текущий, тематический, рубежный (поэтапный) и итоговый контроль* (М.Б. Челышкова). Очевидно, что в процессе обучения учителю важно сочетать все виды контроля. Однако в условиях большой нагрузки на учителей осуществление систематического контроля за результатами обучения школьников является затруднительным.

Выходом из ситуации может стать использование учителем тестовых технологий контроля с использованием средств ИКТ. По мнению И.В. Роберт активное внедрение средств ИКТ в процесс обучения инициирует использование тестовых технологий.

Реализация возможностей тестовых технологий обеспечивает получение объективной информации о достижении учащимися базового уровня предметных результатов по учебным дисциплинам, объективное определение степени усвоения ими отдельных элементов знаний (М.К. Ивлиев, Н.И. Пак, И.Д. Рудинский, М.Б. Челышкова, А.Г. Шаров, И.В. Шатова и др.). В связи с этим тесты рассматриваются как один из основных инструментов контроля качества предметных результатов обучающихся.

Анализ показывает, что системы контроля (в том числе тестовые системы) могут строиться на разной методологической и теоретической базе, причем каждая из них имеет как свои преимущества, так и недостатки.

Деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин), связанный с отечественной традицией в педагогике, обращает особое внимание на скрытые (латентные) составляющие процесса обучения, получающие отражение в том числе и в результатах обучения. Основная трудность в решении проблемы разработки объективных показателей, позволяющих адекватно оценивать результаты обучения, обусловлена тем, что, связь между внутренней, умственной деятельностью, которую необходимо оценивать с точки зрения деятельностного подхода, и ее продуктами, по которым можно судить об этой деятельности, неоднозначна. Один и тот же результат в решении какой-либо задачи может быть получен при существенно различной умственной деятельности. Именно поэтому главная проблема заключается в нахождении таких показателей, которые были бы адекватны оцениваемым качествам умственной деятельности школьников. К недостаткам этого подхода можно отнести преимущественно качественный характер описания внутренней деятельности и невозможность операционализации многих понятий.

В 60-70-х годах XX века в педагогике и практике обучения получил широкое распространение *информационный подход*, основанный на использовании информационной теории управления. Сторонники этого подхода (А.И. Берг, В.П. Беспалько, Н. Краудер, Л.Н. Ланда, Б.Ф. Скиннер и др.) считают, что обучение можно считать как частный случай информационно-управляющих систем и поэтому для его описания могут использоваться понятия и аппарат информационной теории.

Информационный подход в обучении, будучи, по мнению психологов, малопродуктивным в части описания деятельности и ее составляющих, вместе с тем является продуктивным в отношении создания разнообразных технических и автоматизированных средств обучения и контроля.

Большое распространение в 60-70-е годы получили автоматизированные классы, которые были оборудованы техническими средствами программированного обучения, в том числе приборами контроля знаний, установленных по числу рабочих мест в классе, и соответствующим образом соединенным с центральным пультом управления на рабочем месте преподавателя.

В последствии это направление в обучении и контроле стало активно развиваться в связи с применением персональных компьютеров в образовательных учреждениях. Появились автоматизированные курсы, дистанционное обучение, автоматизированные системы контроля и оценки знаний с использованием средств искусственного интеллекта, компьютерные базы контрольных заданий и результатов контроля и пр.

Современные инструментальные системы контроля и оценки знаний имеют, как правило, дружественный интерфейс пользователя, поддерживают различные способы постановки вопросов и анализа ответов, позволяют реализовывать различные сценарии проведения контроля. Вместе с тем в сценарных разработках, касающихся контроля и оценки результатов обучения, не наблюдается новых идей и принципов.

Тестовые задания могут составляться с помощью различных компьютерных инструментов начиная от различных редакторов и программ для разработки презентаций до использования языков программирования и возможностей сети Интернет. Однако разработка качественного тестового инструментария – длительный, трудоемкий и дорогостоящий процесс. Именно потому учителям в массовой практике целесообразно использовать специальные готовые программы.

Использование специальных программ в процессе тестирования школьников требует определенной профессиональной готовности педагогов. *Под профессиональной готовностью педагогов общеобразовательных учреждений к использованию средств ИКТ* для оценки предметных результатов школьников мы понимаем сформированность у них ценностного отношения к использованию средств ИКТ; мотивов, побуждающих их к использованию средств ИКТ для процедуры оценки; а также знаний и умений, необходимых для осуществления оценки предметных результатов с использованием средств ИКТ для оценки предметных результатов школьников.

С целью выявления профессиональной готовности педагогов к использованию средств ИКТ для оценки предметных результатов образования школьников нами было проведено *анкетирование*, в котором приняли участие 725 педагогов.

Один из вопросов был связан с выявлением наиболее трудоемкого (с точки зрения временных затрат) вида профессиональной деятельности педаго-

гов. Ответ показал, что на проверку работ школьников педагоги расходуют от 10 % (учителя истории, обществознания, географии и т.д.) до 85 % (учителя начальных классов, учителя русского языка, математики) рабочего времени.

Вопрос «Хотели ли бы Вы сократить время, расходуемое на проверку и оценку предметных результатов образования школьников при одновременной достоверности и оперативности полученных результатов» был адресован учителям начальных классов, русского языка и математики. Ответ был ожидаем: 100 % учителей ответили утвердительно.

На вопрос «Используете ли Вы педагогическое тестирование как форму оценки предметных результатов образования школьников ?» нами были получены следующие ответы: а) «да, использую в системе» (12 чел., 0,02 %); б) «да, но только в конце изучения тем» (28 чел., 3,8 %); в) «от случая к случаю» (35 чел., 0,05 %); г) «не использовал (а) ни разу» (650 чел., 89,6 %).

Ответы на вопрос «При проведении тестирования Вы используете: а) бланковые формы (на бумажном носителе); б) локальное тестирование; в) сетевое тестирование ?» распределились следующим образом: бланковые формы используют 60 чел. (80 %); локальное тестирование – 15 чел. (20 %), сетевое тестирование – 0 чел. (0 %).

Анкета содержала вопрос, направленный на выявление причин, по которым педагоги не применяют средства ИКТ для оценки предметных результатов школьников. Ответы респондентов распределились так: а) «считаю это нецелесообразным» (112 чел., 17,2 %); б) «считаю нецелесообразным по отношению к изучаемому предмету» (29 чел., 0,04 %); в) «считаю целесообразным, но не знаю, где можно взять тесты и как ими пользоваться» (255 чел., 39 %), г) «считаю целесообразным, но нет технических возможностей» (202 чел., 31 %).

Таким образом, анкетирование показало, что с одной стороны, педагоги мотивированы на осуществление контроля за предметными результатами школьников, а, с другой стороны, у них недостаточно сформированы знания и умения для использования средств ИКТ при проведении тестов.

В рамках курсов повышения квалификации на базе Института развития образования Кировской области была организована работа по обучению учителей математики и физики использованию программы MyTest X для оценки предметных результатов школьников. При этом педагогами использовались как готовые тесты, так и разработанные ими самостоятельно.

Для повышения эффективности подготовки педагогов к проведению тестирования с использованием программы MyTest X нами был разработан и в настоящее время апробируется модуль «Подготовка педагогов (учителей математики и физики) к оценке предметных результатов школьников с помощью средств ИКТ». Перспектива исследования связана с выявлением динамики степени профессиональной готовности учителей математики и физики к проведению тестирования (как формы оценки предметных результатов образования школьников) на основе средств ИКТ.

Секция 13

ПЕРЕХОД К МНОГОУРОВНЕВОМУ ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО КУРСА «МЕТОДЫ И ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ИССЛЕДОВАНИЙ» В МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММАХ НАПРАВЛЕНИЙ «ЭКОНОМИКА» И «МЕНЕДЖМЕНТ»

© Дьяконова Л.П.[♣], Завьялова Н.Б.[♦]
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, г. Москва

Развитие компетенций при обучении в рамках магистерских программ третьего поколения по направлениям «Экономика» и «Менеджмент» невозможно без включения в учебные программы дисциплин, связанных с использованием передовых технологий в экономике и бизнесе. В статье описан опыт создания учебно-методического комплекса дисциплины «Методы и инструментальные средства исследований» и ее внедрения в учебный процесс магистратуры РЭУ им. Г.В. Плеханова.

Процессы трансформации бизнеса и развития концепций управлении экономическими объектами, потребности в серьезных научных исследованиях для создания и развития инновационной экономики предопределили необходимость разработки и развития междисциплинарных курсов, учитывающих процессы взаимопроникновения бизнеса и информационных технологий, изучение которых позволит сформировать знания, умения и навыки, направленные на эффективное решение исследовательских задач в различных областях экономики и менеджмента.

В рамках государственного стандарта третьего поколения образовательных программ от выпускников магистерских программ по направлениям «Экономика» и «Менеджмент» требуется обладание такими компетенциями как способность принимать организационно-управленческие решения и оценивать их последствия, способность использовать количественные и качественные методы для проведения научных исследований и управления бизнес-процессами, владение методами экономического анализа поведения экономических агентов и рынков в глобальной среде [1, 2]. Для развития этих компетенций необходимо в вариативную часть магистерских программ включать дисциплины, связанные с использованием передовых технологий в экономике и бизнесе, например: «Интеллектуальные информационные технологии», «Системы бизнес-анализа», «Компь-

[♣] Профессор кафедры Информационных технологий, кандидат физико-математических наук, доцент.
[♦] Профессор кафедры Сравнительной экономики, кандидат технических наук, доцент.

ютерные технологии в бизнес-исследованиях». Эти дисциплины опираются на знания, полученные студентами при изучении как математического и естественнонаучного, так и профессионального циклов дисциплин бакалавриата, и являются методологической и технологической базой для проектной и научно-исследовательской работы слушателей магистратуры.

Авторами настоящей работы в 2010 году был разработан учебно-методический комплекс по дисциплине «Методы и инструментальные средства исследований» для слушателей магистратуры РЭУ им. Г.В. Плеханова по направлениям «Экономика» и «Менеджмент» в соответствии с государственным стандартом третьего поколения образовательных программ. Дисциплина обеспечена курсом лекций и совокупностью практикумов и методических материалов, обеспечивающих поддержку аудиторной и самостоятельной работы студентов.

Рассматривая бизнес-исследования как работу в терминах SADT-методологии, модель процесса исследования может быть представлена в виде рис. 1.

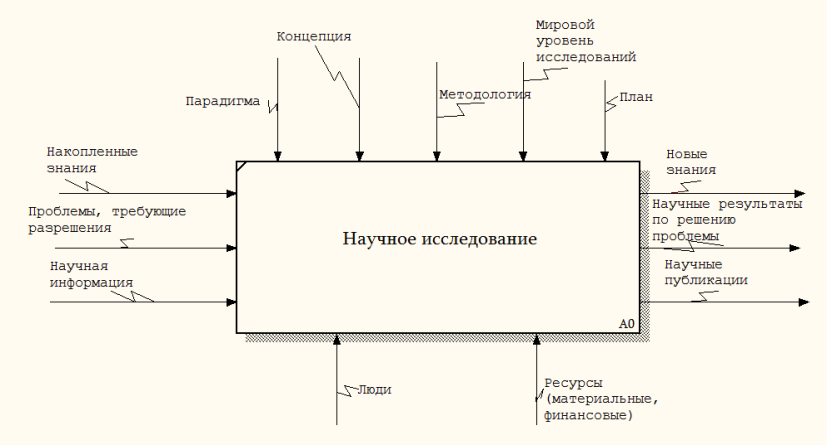

Рис. 1. Модель процесса исследования

Входом научно-исследовательской работы являются:

- проблемы, выделенные исследователем для решения;
- методы, модели, законы, закономерности и т.д.;
- новейшие результаты, полученные отечественными и зарубежными исследователями в данной области;
- научная информация, на базе которой формируются новые знания.

Управляющими факторами, под действием которых выполняется преобразование входных потоков информации в выходные, являются парадигмы, концепции, методологии, уровень мировых достижений в достижений в решении рассматриваемого круга задач. Результатом (выходом) исследова-

тельской работы выступают новые знания (закономерности, методологии, принципы, модели, методы и т.д.) и новая научная информация, которая может быть оформлена в виде научных отчетов, диссертаций, статей, монографий, докладов.

Анализ диаграммы показывает, что курс «Методы и инструментальные средства исследований» является междисциплинарным, охватывает широкий спектр методов и технологий, что обусловлено сложностью объекта исследования – носителя проблемной ситуации в экономике и менеджменте. Учебная дисциплина «Методы и инструментальные средства исследований» направлена на формирование у слушателей целостного представления о методах и технологиях исследований, базирующихся на применении современных информационных технологии и систем и ориентированных на повышение эффективности системы управления экономическими объектами.

Дисциплина реализуются с учетом современных тенденций в образовании и включает в себя интегрированный подход, ориентированный на решение задач в терминах исходной экономической проблемы средствами информационных технологий.

Основное содержание теоретической части включает рассмотрение вопросов информатизации общества, роль и место информационных ресурсов в экономической деятельности, изучение технических и программных средств реализации информационных процессов, изучение инструментария решения функциональных задач и научных исследований средствами информационных технологий.

Практическая часть курса представлена в форме компьютерных практикумов, назначением которых является знакомство с возможностями современных бизнес-приложений и обучение слушателей навыкам работы выполнения исследовательских проектов. Разработке практикумов предшествовала значительная методическая работа [3, 4], что позволило оптимизировать методический материал в части изложения таких разделов как:

- архитектура информационно-аналитических систем, концепция хранилища данных;
- применение методов и задач Data Mining в экономике и бизнесе;
- концепция управления корпоративной эффективностью Corporate Performance Management (CPM) и внедрение информационных CPM-систем;
- реализация аналитический функций средствами ERP-систем;
- CRM-концепция и аналитические CRM-системы:
- компьютерные технологии в инвестиционном анализе и финансовом моделировании.

Для обеспечения учебного процесса для дисциплины «Методы и инструментальные средства исследований» нами выпущен электронный учебно-методический комплекс [5], апробированный в 2010/2011 учебном году на

занятиях в магистратуре РЭУ им. Г.В. Плеханова при обучении как в очной, так и в заочной форме.

Опыт преподавания дисциплины в рамках магистерских программ выявил значительные проблемы его реализации и восприятия. В первую очередь необходимо отметить, что временные рамки курса должны соответствуют поставленным задачам дисциплины и уровню начальной подготовки магистров. Это позволит не только выполнить предусмотренные методикой практические задания, но и реализовать самостоятельные исследовательские проекты. Важным моментом является необходимость углубленной подготовки бакалавров по дисциплинам «Когнитивные технологии в бизнес-исследованиях» и «Информационные аналитические системы в экономике и менеджменте», что позволит в полном объеме сосредоточиться на целях и задачах исследования. Серьезное внимание должно быть уделено уровню подготовки слушателей по профилирующим дисциплинам: «Экономика», «Стратегический менеджмент», «Стратегический маркетинг» и др.

Как показал первый опыт, дисциплина была с большим интересом освоена слушателями, которые смогли в дальнейшем применить полученные знания и технологии в своих магистерских выпускных работах.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 «Экономика». Квалификация (степень) магистр. Министерство образования и науки Российской Федерации, 2010.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 «Менеджмент». Квалификация (степень) магистр. Министерство образования и науки Российской Федерации, 2010.

3. Дьяконова Л.П., Завьялова Н.Б. Компьютерные технологии в бизнес-исследованиях // Инновации в экономическом образовании; материалы интернет-конференции. 17 мая – 30 июня 2010 г. – М.: ГОУ ВПО им. Г.В. Плеханова, 2010. – 136 с.

4. Завьялова Н.Б., Дьяконова Л.П., Романова Ю.Д. Опыт реализации учебного проекта по инновационному курсу «Основы автоматизации бизнес-процессов предприятия средствами Microsoft Dynamics AX» // Инновации в экономическом образовании; материалы интернет-конференции. 17 мая – 30 июня 2010 г. – М.: ГОУ ВПО им. Г.В. Плеханова, 2010. – 136 с.

5. Завьялова Н.Б., Дьяконова Л.П., Сагинова О.В., Скоробогатых И.И., Мельников М.С. Электронный учебно-методический комплекс «Методы и инструментальные средства исследований в экономике и менеджменте» для реализации образовательных программ по направлениям «Экономика» и «Менеджмент» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.fmp-rea.ru.

О ВВЕДЕНИИ ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УНИВЕРСИТЕТА

© Дюгаева Л.В.[♣]
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В статье рассматриваются достоинства введения двухуровневой системы высшего образования с точки зрения преподавателя университета; описываются трудности перехода на новую систему, и опыт по их преодолению.

Динамические изменения современного общества ставят новые задачи для обновления высшего образования: реализация современных требований к быстрой адаптации специалиста в профессиональной сфере, повышение его мобильности, готовности к непрерывному самообразованию; повышение уровня образованности нашего общества и формирование профессиональной элиты; поиск способов интеграции российской системы образования в мировое образование.

Успешное решение данных задач в настоящее время связывается с переходом к многоуровневой системе образования, то есть системе, сущность которой состоит в реализации современной гуманистической парадигмы высшей школы, в соответствии с которой человеку дается возможность самореализоваться: вуз предоставляет личности образовательные услуги, а личность выбирает собственную траекторию образования [5].

В федеральном законе «О высшем послевузовском профессиональном образовании» под понятием «многоуровневость» понимается организация многоэтапного образовательного процесса, обеспечивающего возможность достижения на каждом этапе образования того уровня образованности, который соответствует возможностям и интересам человека. При этом каждый образовательный уровень имеет свои цели, сроки обучения и характерные особенности. Непрерывность образования предполагает постоянное образование и самообразование в течение всей жизни [4].

Таким образом, многоуровневая система образования предоставляет новые возможности для решения задач обновления высшей школы в соответствии с требованиями современности.

Двухступенчатая система обучения расширяет возможности студентов в самостоятельном и ответственном выборе своего жизненного пути. Многолетняя практика работы в ВУЗе позволяет судить о трудностях студентов, часто непреодолимых, которые являются причиной большого отсева уже с

[♣] Старший преподаватель кафедры Математической кибернетики.

первых курсов. Двухступенчатая же система высшего образования позволит многим молодым людям стать полноценными обладателями диплома бакалавра, прервать на какое-то время учебу и при изменившихся обстоятельствах продолжить ее на магистерском цикле.

Не секрет, что, преподавая дисциплину при одноступенчатой форме обучения, преподавателю ВУЗа приходилось ориентироваться на «середнячка», что, безусловно, сказывалось на качестве образования в целом. Двухуровневая же система обучения позволяет максимально индивидуализировать процесс обучения. Осваивая четырехлетний цикл бакалавриата, студент сможет осмыслить свою жизненную перспективу. Один, возможно, получив степень бакалавра, благополучно перейдет на производство, другой же, одаренный и талантливый молодой человек, успешно освоивший курс бакалавриата, укрепится в своем решении продолжить образование по более сложным и напряженным магистерским программам, в решении, взвешенном с точки зрения профессионального выбора.

Нельзя не отметить достоинство двухступенчатой системы образования и в возможности выбора студентом своей индивидуальной образовательной траектории, то есть, получив образование бакалавра, студент, комбинируя курсы, сможет подготовить себя к профессиональной деятельности «на стыке» существующих специальностей, что в условиях нынешнего времени особенно актуально.

И, наконец, двухуровневая система подготовки соответствует, согласно соглашения, подписанного в 1999 году в Болонье (Италия), западной системе обучения, что, несомненно, актуально для современности, поскольку предполагается решение проблемы узнаваемости дипломов, степеней при их международных сопоставлениях; потребность в которых растет вследствие растущего взаимодействия образовательных систем разных стран, возросшей интенсивности миграции обладателей различных дипломов. Нельзя не согласиться с мнением Н.М. Розиной, в том, что «… насколько успешно будет реализован переход России к двухуровневой системе Высшего образования зависит будущее России» [2].

Оренбургский государственный университет относится к числу тех ВУЗов страны, которые в настоящее время уже осуществили переход на двухуровневую систему высшего образования. Есть в связи с этим определенные трудности. Одна из них, связана с недовольством студентов. Так в беседе со студентами выяснилось, что часть из них не обладают достаточными знаниями сути Болонского процесса, ребята не понимают, зачем, почему, для чего. Другие же, особенно «продвинутые» в этой области студенты, рьяно выражают свое недовольство. В основном студенты делают акцент на трех аргументах против двухуровневой системы: «не полноценность» бакалавриата, как высшего образования; уничтожение лучшей в мире системы советского образования; возможное «воровство» российских мозгов Западом.

Что ж, на наш взгляд, это и хорошо и плохо. Хорошо уже потому, что абсолютное большинство учащейся молодежи не безразлично относятся как к своему образованию, а значит своему будущему, так и прогрессу и будущему своей Родины. Плохое – в непонимании: для того чтобы о чем-то судить необходимо, об этом для начала все узнать. Надо признать, что это наши, преподавателей, недоработки. Безусловно, учащаяся молодежь должна обо всем не только узнать, но и, желательно, осмыслить со специалистами, то есть с педагогами высшей школы. Да, информации много по Болонскому процессу. Так, в Интернете созданы сайты и веб-станицы, отражающие события в рамках Болонского процесса. В ВУЗах, и в нашем также, прошло немало конференций и семинаров, посвященной данной проблематике, опубликовано много серьезных работ (В.И. Байденко, Г.А. Лукичева, Г.Г. Силласте, Е.В. Шевченко и др.). Однако всего этого явно не достаточно. Студенту интересно узнать проблему, что говорится, изнутри. Интересно все обсудить со своим «родным» преподавателем, и тогда, нет сомнений, студент будет не оппонентом процесса, а станет его активным участником!

В своей практике мы не жалеем времени на беседы со студентами по поводу достоинств зарождающейся системы. В первую очередь в беседах мы обсуждаем глобальный характер происходящих с нами перемен. Ведь Болонскую декларацию 19 июня 1999 г. подписал 31 представитель, ответственный за образование в 29 странах Европы. В Декларации указывается на ведущую роль университетов в укреплении интеллектуального, культурного, социального, научно-технического потенциала, а также создании общей базы «европейских знаний» [3]. Мы акцентируем внимание наших студентов на ряде важных целей, обозначенных в Декларации: принятие системы академических степеней, легко читаемых и понимаемых; принятие системы, которая основывалась бы на учебных программах двух уровней – ведущих к получению степени бакалавра и ведущих к получению степени магистра; содействие устранению препятствий для свободного передвижения студентов, преподавателей, а также исследователей и работников сферы высшего образования; формирование европейской системы обеспечения качества.

Таким образом, постепенно к нашим студентам приходит понимание и осмысление ключевых позиций Болонского процесса: введение двухциклового обучения (система, базирующаяся на двух образовательных уровнях: бакалавр и магистр); введение кредитной системы (создание единой системы зачетных единиц и более сопоставимых степеней); контроль качества образования (развитие единых критериев оценки качества преподавания и образования); расширение мобильности (создание интегрированных программ обучения и проведения научных исследований); обеспечение трудоустройства выпускников; обеспечение привлекательности европейской системы образования. Подчеркиваем, что Россия подписала Болонскую декларацию только в сентябре 2003 г. – было время все обдумать и взвесить!

При обсуждении перспектив двухуровневой системы высшего образования мы совместно со студентами шаг за шагом развенчиваем все возникшие опасения и приходим к взаимному пониманию. Да, российский рынок труда еще не готов к тому, что бы бакалавриат рассматривать как серьезное высшее образование. Но это ведь естественное состояние, свойственное переходному периоду, которое, как и всякое временное, несомненно, исчезнет в ближайшем будущем. Да, советская система образования – одна из лучших в мире, но ведь участие в Болонском процессе вовсе не означает ее уничтожение. Не уничтожить, а бережно сохранить самое лучшее и ценное, что накоплено не только советской школой, но и школой дореволюционной России, и с этим, войти в мировую интеграцию, безусловно, перенимая ценный опыт других участников процесса, и, модернизируя при этом свой. Это не легко и не быстро, но мы стоим у основания величайших перемен, открывающих нам мир!

Да, возможно, как ребята выразились «воровство» мозгов, хотя почему же «воровство», если мы свободные люди свободной страны? Конечно, западные работодатели на сегодняшний день в основном могут предложить условия труда, оплату значительно лучше, чем наши, российские работодатели. Но это на сегодняшний день… Уверены, болонский процесс и здесь сыграет свою определяющую роль, ведь российским работодателям ничего более не остается как «подтягиваться» до западного уровня, учиться у них, кооперировать усилия. И, в итоге, предложить выпускникам ВУЗа условия работы, сравнимые с теми, на которые они могу в принципе рассчитывать на Западе (достойную оплату труда, возможность работать в области высоких технологий с использованием самого современного оборудования). Ну а патриотизма нам не занимать! А если учесть еще российскую смекалку и предприимчивость! Думаю, что в будущем надо будет опасаться не утечки мозгов из России, а появления зарубежных претендентов на российские рабочие места.

Еще раз подчеркнем, что многоуровневая система высшего образования предполагает приоритет образовательных программ над профессиональными, отказ от традиционного предметоцентризма, определение культурного ядра образования, создание условий для творческой самореализации личности.

Безусловно, разделение на двухуровневую систему высшего образования лучше всего отвечает потребностям рыночной экономики, в условиях которой рынок труда предъявляет особые требования к качеству рабочей силы. Такая система открывает возможность гармоничного сближения процессов обучения и работы, повышения мобильности, гибких подходов к определению продолжительности времени обучения. Вступление в Болонский процесс не предполагает автоматического слепого копирования европейской модели. Во всех конвенциях и декларациях подчеркивается, что национальные системы образования должны сохранить свои особенности.

Уверены, если каждый на своем месте активно включится в работу, двухуровневая система высшего образования, несомненно, оправдает все, переживаемые на сегодняшний день, трудности и обнаружит свою целесообразность, прочность и устойчивость.

Список литературы:

1. Колесов В. Рынок образовательных услуг и ценности образования (Между ВТО и Болонским процессом) / В. Колесов // Высш. образование в России. – 2006. – № 2. – С. 3-8.

2. Розина Н.М. Новый этап модернизации высшего образования // Высшее образование сегодня. – 2007. – N 4. – С. 19-23.

3. Урсул А.Д. Становление глобального образования // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2010. – N 2. – С. 36-44.

4. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. N 125-ФЗ.

5. Чистохвалов В.Н. Болонский процесс-2010:что дальше? Основные подходы к будущему развития интеграционных процессов в области высшего образования // Аккредитация в образовании. – 2009. – N 32. – С. 46-49.

Секция 14

УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ IT-СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МОНИТОРИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ[1]

© Ефимова И.Ю.[♣]

Магнитогорский государственный университет, г. Магнитогорск

В современном мире активно формируются новые подходы к управлению деятельностью вузов, нацеленные на повышение эффективности, динамичности, способности к адаптации и развитию. Вуз заинтересован в том, чтобы его образовательные услуги как можно полнее соответствовали требованиям рынка труда. Эффективность трудоустройства выпускников IT специальстей вуза есть показатель, позволяющий сделать выводы о конкурентоспособности вуза в целом в условиях модернизации.

Информатизация сегодня является одним из ключевых условий, определяющих ускоренное развитие экономики, науки, образования и культуры передовых, в экономическом отношении, стран. Курс Российского правительства, направленный на модернизацию экономики от сырьевой к инновационной потребует существенного увеличения потребности в доле ИТ-специалистов в общей структуре занятости во всех отраслях народного хозяйства. Согласно аналитическим исследованиям, в зависимости от реализации сценария развития экономики России, общая потребность в новых работниках ИТ-сферы будет составлять в период 2010-2015 г. в среднем от 120 до 240 тыс. человек. Однако наряду с недостаточным количеством ИТ-специалистов, имеется и ряд проблем, связанных с несоответствием уровня подготовки выпускников ИТ-специальностей вуза требованиям рынка труда. В этих условиях роль и значение мониторинга рынка образовательных услуг, в том числе в области высшего профессионального образования, существенно возрастает. При этом усиливается значение мониторинга трудоустройства выпускников. Целью мониторинга учреждений высшего профессионального образования является получение объективной информации о степени соответствия полученной квалификации и приобретенных знаний заданным требованиям работодателей, общества, государства в условиях модернизации, принятие необходимых управленческих решений по повышению уровня качества обучения, разработка и внедрение корректирующих мер.

---

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ № 10-06-01184а «Разработка инновационных механизмов повышения конкурентоспособности выпускников ИТ-специальностей вуза в условиях монопромышленного города».

[♣] Доцент кафедры Прикладной информатики, кандидат педагогических наук, доцент.

С целью исследования эффективности трудоустройства выпускников IT-специальностей Магнитогорского государственного университета (МаГУ) был проведен мониторинг трудоустройства выпускников факультета информатики.

В процессе сбора первичной информации о текущем состоянии и перспективах развития рынка труда использовались различные инструментальные средства: анкетирование, различного вида интервьюирование, как выпускников, так и работодателей. Для получения полной и достоверной информации комбинировали различные инструменты мониторинга.

Анкетирование проводилось с использованием заранее разработанных анкет, т.е. наборов вопросов, на которые в письменной форме должны быть получены ответы от респондентов, т.е. лиц, отобранных для участия в опросе. Данный инструмент является наиболее распространенным средством сбора первичных данных, т.к. отличается гибкостью и универсальностью. Использовались различные виды интервьюирования: телефонное интервью, личное собеседование, онлайновое интервью. Онлайновое интервью – достаточно новый вид интервью, когда исследователи размещают анкету на своей Web-странице и предлагают посетителям ответить на вопросы или размещают баннер с аналогичным предложением на каком-нибудь часто посещаемом сайте, при этом стимулирование участия опрашиваемых происходит обещанием каких-либо призов. Для этого на образовательном портале факультета информатики (www.masu-inform.ru) был создан раздел «Выпускники». Данный раздел содержит следующие категории:

- Списки выпускников.
- Успешные выпускники.
- Выпускники факультета информатики, работающие в ГОУ ВПО «МаГУ».
- Интервью с выпускниками.
- Анкета выпускника.
- Анкета работодателя.
- Форум и т.д.

В результате проведенного исследования было выявлено, что абсолютное большинство выпускников факультета информатики в настоящее время имеют постоянную работу. Следует отметить, что у 60 % выпускников работа полностью связана с полученной специальностью, у 30 % связана частично, и только 10 % выпускников работают не по специальности. Процент работающих по специальности выпускников специальности «Информатика» увеличивается в силу различных объективных причин, в частности, внедрение проекта «Информатизация среднего образования (ИСО)» в школах. Выпускников ВУЗа привлекают новые возможности, связанные с профессиональным ростом и условиями организации процесса обучения:

- введение новых должностей в образовательные учреждения (ОУ) (например, заместитель директора по информатизации, администратор сети, ведущий программист);

- совершенствование материально-технической базы ОУ;
- участие педагогов в грантах, конкурсах, позволяющих расширять, совершенствовать свою инновационную деятельность.

Кроме того, следует отметить увеличение часов на изучение предмета «Информатика» в ОУ, организацию непрерывного курса информатики с 1 по 11 класс в ОУ, введение в учебный процесс элективных курсов по информатике, формирование спецклассов с профильным изучением информатики.

Большинство выпускников закончили специалитет. Опрос непосредственных руководителей – работодателей выпускников показал, что руководители предприятий и организаций при приеме сотрудников в большей степени ориентированы на специалистов, но в связи с переходом на двухуровневую систему обучения бакалавриат-магистратура по большинству специальностей работодатели начали перестраиваться. Наиболее важным критерием при трудоустройстве выпускники выделяют опыт работы, полученные знания, затем – связи, наличие диплома. Следует отметить, что для большинства работодателей не имеет принципиального значения ВУЗ, который окончил выпускник, главное чтобы выпускник обладал необходимыми компетенциями.

Среди качеств, которым работодатели отдают предпочтение при приеме на работу, выделяются: профессионализм (56 %), коммуникабельность (24,6 %), аналитические способности (17,2 %), умение планировать свою деятельность (2,2 %). Основными мотивами приема выпускников на работу с точки зрения работодателей являются: хорошие результаты работы во время прохождения производственной практики; отвечающая современным требованиям, актуальная дипломная работа и наличие свободных вакансий. Большинство выпускников, а именно 52 % отметили, что овладели практическими и методическими навыками работы по специальности на среднем уровне, 33 % – на низком, 15 % – на хорошем. В целом данные ответы коррелируют и с мнением работодателей о том, что выпускникам не хватает практических навыков. Для того, чтобы оценить связь приобретения практических навыков и производственных практик, которые студенты проходили в процессе обучения, был задан вопрос о качестве и достаточности практик в учебном плане. Организацию производственной и педагогической практик в вузе 46 % оценили как среднюю, 36 % – как хорошую, 15 % – низкую. Таким образом, можно увидеть прямую зависимость количества и качества производственных практик и практических навыков, приобретаемых студентами.

В современных условиях достаточно часто выпускники вузов получают второе высшее образование. Данная ситуация может быть вызвана различными причинами: второе высшее может быть дополнительным к первому, а может быть из совершенно иной. Отвечая на вопрос о желании получить второе высшее образование, большинство респондентов (81 %) высказали свое положительное желание и 19 % уже занимаются этим в Центре Новых Информационных Технологий (ЦНИТ) факультета информатики и на факультете индивидуальной специализации (ФИС) МаГУ.

По результатам мониторинга, следует отметить, что необходимо проведение ежегодного анкетирования студентов различных курсов, с целью выявления их профессиональной ориентированности в процессе обучения, в процессе первичного трудоустройства, в процессе реализации полученных знаний, умений и компетенций. Первый этап мониторинга уже позволил сделать ряд важных выводов, которые могут быть использованы как информационное обеспечение процесса принятия управленческих решений, как администрацией вуза, так и органами власти, Центрами занятости, субъектами рынка труда. Последовательный мониторинг респондентов, уже участвовавших в анкетировании и перешедших на следующие курсы или окончивших университет, позволит проследить динамику процессов профессиональной ориентированности и адаптации к условиям рынка труда, что повысит достоверность полученных данных и обоснованность информации, необходимой для эффективного совершенствования системы профессионального образования в соответствии с требованиями рынка труда.

Таким образом, уровень профессиональной компетентности, образованность, коммуникабельность выпускников, напрямую зависит от того, насколько ВУЗ сумеет выполнить свою основную задачу – обеспечить как можно более раннее и более основательное включение студентов в профессиональную деятельность и повышение собственной активности и инициативы будущих специалистов, взаимодействие между предприятиями и организациями, заинтересованными в квалифицированных специалистах с одной стороны, и вузами – с другой, должно стать более тесным и менее формальным, а обучение в ВУЗе более дифференцированным и адаптированным к интересам организаций, высокие требования со стороны предприятий и организаций предъявляются к практической подготовке выпускника ИТ-специальностей, ВУЗу целесообразно расширить и усилить практическую направленность в обучении студентов, необходимо заинтересовать организации и фирмы в сотрудничестве, дав им возможность отбирать для себя нужных им студентов, расширяя для этого продолжительность учебной практики в этих организациях.

Список литературы:

1. Антипов Б.Л., Семенов Н.Н. Работа с выпускниками вуза как одна из форм кадрового обеспечения промышленности // Планирование и обеспечение подготовки кадров для промышленно-экономического комплекса региона. – СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2007.

2. Динес В.А., Русановский В.А. Новая образовательная парадигма формирования специалиста, адекватного современному рынку труда // Образование в контексте современного развития мирового сообщества. Материалы научно-практической конференции «Лихачевские чтения». – М., 2006.

3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.umosudexp.ru.

4. Панкрухин А.П. Маркетинг подготовки специалистов в высшей школе. – М., 2004.

ЭЛЕМЕНТЫ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНЖЕНЕРНОМУ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ В УНИВЕРСИТЕТЕ

© Иванченко М.А.♣, Кизеев В.М.♦, Зернин И.Ф.♥
Томский политехнический университет, г. Томск

В статье рассматриваются элементы стратегии развития обучения инженерному предпринимательству в ВУЗе, приведены результаты анализа 30 университетов Европы и США, даны рекомендации для российских ВУЗов.

В последнее время в мировом образовании набирает силу новая интересная тенденция – обучение инженерному предпринимательству, являющаяся частью более общего тренда на рост предпринимательского образования. Ведущие мировые университеты вводят в свои учебные планы образовательные программы, связанные с инженерным предпринимательством, проводят внеучебные мероприятия, поддерживают активность студентов. Необходимо отметить, что обучение предпринимательству в целом и инженерному предпринимательству в частности ценно не только непосредственно тем, что помогает в создании новых предприятий при ВУЗах; оно также выступает как инструмент освоения студентами практических навыков, которые могут быть позже применены ими в любой сфере деятельности.

В общем смысле содержанием предпринимательской деятельности является поиск (или генерация) перспективной проектной идеи и успешная ее реализация с целью извлечения прибыли. Следовательно, предпринимательство позволяет развить умение воплощать идеи на практике. Кроме того, предпринимательство имеет прямое отношение к таким личным качествам, как:

- креативность, инициативность;
- готовность рисковать и брать на себя ответственность;
- умение планировать, управлять, организовывать деятельность.

Наличие этих навыков и умений является весьма важным для каждого человека и позволит ему быть более эффективным в любой сфере профессиональной деятельности. Последние исследования показывают, что обучение предпринимательству имеет позитивное влияние, к примеру, на фактор личной эффективности обучающегося [3].

♣ Эксперт лаборатории «Полигон инженерного предпринимательства».
♦ Заведующий лабораторией «Полигон инженерного предпринимательства».
♥ Эксперт лаборатории «Полигон инженерного предпринимательства».

В данной работе будут рассмотрены некоторые аспекты обучения предпринимательству в ВУЗе, на которые следует обратить внимание. Данные «ключевые пункты» были выделены на основе результатов проведенного анализа более чем 30 ВУЗов Европы и США, среди которых такие известные университеты, как Университет Кембриджа, Технологический университет Мюнхена, Массачусетский технологический университет и другие.

В целом, университет, внедряя обучение предпринимательству, преследует следующие цели [4]:

– развитие предпринимательского образа мышления и личностных качеств, необходимых предпринимателю;
– передача специфических навыков и умений, необходимых для создания, развития и ведения бизнеса;
– информирование студентов о возможностях бизнеса для построения карьеры (альтернатива наемному труду).

Столь масштабные цели не могут быть достигнуты без разработки стратегии. Рассмотрим, какие базовые элементы могут входить в стратегию университета. В соответствии с проведенным анализом ВУЗов Европы и США, удалось выделить следующие элементы стратегии:

– базовая направленность;
– понимание обучения предпринимательству как конкурентного преимущества;
– интеграция предпринимательства в обучающие программы в университете.

Рассмотрим эти элементы подробнее.

Начнем с первого элемента. В настоящее время можно выделить два стратегических направления развития инженерного предпринимательства для ВУЗа:

а) Четкая ориентация на рост числа предприятий, созданных выпускниками курсов.
б) Нацеленность на повышение общего уровня развития компетенций слушателей без жесткой привязки к числу создаваемых предприятий.

В соответствии с этими направлениями формулируются и стратегия, и целевые показатели программ инженерного предпринимательства в ВУЗе.

Приведем примеры университетов, следующих каждому из двух направлений.

а) Рост числа предприятий, созданных выпускниками.

Ярким примером является Финская сеть технологического предпринимательства (FINPIN), основанная в 2002 г. Это сообщество людей, которые являются сторонниками развития предпринимательства и его продвижении в университетах. Правлением FINPIN в 2006 г. была разработана стратегия для Университета прикладных наук Лахти (Lahti University of Applied Science, UAS) – одного из вузов, принимающих активное участие в работе сети.

Цели этой стратегии четко формализованы и очень амбициозны:

- Один из каждых семи дипломированных специалистов должен начать собственный бизнес не позднее чем через десять лет после окончания UAS.
- В 2015 г. 40% всех новых фирм Финляндии будут основаны выпускниками UAS.

Однако среди изученных ВУЗов гораздо больше примеров университетов, стремящихся развивать обучение предпринимательству по второму направлению.

б) Рост компетенций выпускников.

- Характерный пример – Страйклайдский университет, Глазго, Шотландия. Руководство университета не имеет выраженных ожиданий того, что студенты начнут свой бизнес немедленно после окончания обучения. Главное – необходимо сформировать у студентов четкое понимание того, что они могут работать не наемными работниками, а работать на себя. Университет стремится внедрить понимание предпринимательства как альтернативы наемной занятости.

Кроме того, университетский центр предпринимательства решает еще одну, не менее важную, задачу – разрушение стереотипов, касающихся предпринимательства, таких, как «это трудно», «это не для меня» (что необходимо для стимулирования студентов). Для этого изучаются примеры успешных предпринимателей.

Ключевой момент – в том, что эффективность обучающих программ не измеряется количеством предприятий, созданных студентами. Руководство университета считает, что, даже если студенты не начнут свой бизнес, знания в области предпринимательства сделают их более конкурентоспособными. Компетенции, необходимые для предпринимателя, весьма полезны в любой сфере деятельности, и, если образовательные программы позволили успешно обрести эти компетенции, одно это уже сделает выпускника таких курсов более конкурентоспособным по сравнению с теми, кто такие курсы не проходил.

Перейдем ко второму элементу. Следует понимать, что обучение предпринимательству, как набирающий силу тренд современности и растущая ниша на рынке образования, предоставляет университету колоссальные возможности для укрепления своих конкурентных позиций. Это также может быть указано в стратегии ВУЗа.

- Приведем в качестве примера Бухарестскую академию экономических исследований, факультет делового администрирования (Румыния). Цель развития предпринимательства в Академии – стать «предпринимательским университетом». Эта цель вписана в стратегический план развития Академии. Высшее руководство университета видит обучение предпринимательству как конкурентоспособное преимущество в борьбе за привлечение студентов [2].

Третьим элементом стратегии может выступать направленность на интеграцию предпринимательства в образовательный программы. Сейчас становится все более ясным, что необходимо достаточно полно соединить образовательные программы по предпринимательству в едином поле с традиционными учебными планами, чтобы предпринимательство рассматривалось не как «конкурирующее» образование, а «дополняющее».

– Примером является Хельсинкская школа экономики (Финляндия). Этот университет прямо заявляет, что его стратегия состоит в том, чтобы интегрировать обучение предпринимательству во все программы обучения в учреждении.

Данный анализ был проведен, опираясь на ситуацию в университетах США и Европы. Каким образом можно приложить это к российским реалиям?

Что касается базовых приоритетов внедрения обучения инженерному предпринимательству, на наш взгляд, необходимо уделять внимание не столько созданию большего числа предприятий, сколько охвату студентов образовательными программами. Это связано с объективно меньшей историей предпринимательства в России по сравнению с США и Европой и не столь высоким уровнем общей предпринимательской культуры. В первую очередь надо стремиться построить прочный фундамент – общее понимание предпринимательства, его роли в обществе.

В стратегиях российских ВУЗов обязательно должен присутствовать аспект понимания обучения инженерному предпринимательству как конкурентного преимущества университета. Это связано с тем, что в настоящее время резко увеличивается конкуренция между университетами за абитуриентов. В 2010 г. в ВУЗы поступало вдвое меньше, чем в 1990 г., а, по прогнозам, в 2016 г. поступит вдвое меньше, чем в 2010 г. [1]. Кроме того, для университета также важно поддерживать свой позитивный имидж для органов власти. Развитие обучения предпринимательству в ВУЗе позволит такой имидж сформировать, поскольку в настоящее время в России почти нет университетов, занимающихся этим направлением.

Во многих университетах присутствуют программы интеграции предпринимательского образования в учебные программы. Поэтому перспективная задача для российских ВУЗов – рассмотреть наиболее рациональную схему выстраивания взаимоотношений между программами по инженерному предпринимательству и традиционными учебными планами с учетом возможного непонимания и даже скрытого сопротивления некоторой части университетского сообщества.

Видим, что три перечисленные элемента стратегии присутствуют во многих западных университетах, обладающих успешным опытом внедрения инженерного предпринимательства, и поэтому мы считаем, что на них следует обратить самое пристальное внимание при разработке стратегии российских ВУЗов.

Список литературы:

1. В России вдвое сократится количество студентов [Электронный ресурс] // Lenta.Ru. – 2010. – Режим доступа: http://lenta.ru/news/2010/01/03/fursenko. – Загл. с экрана.

2. Сайт Бухарестской академии экономических исследований (Румыния) [Электронный ресурс] // BUCHAREST ACADEMY OF ECONOMIC STUDIES. – Режим доступа: www.ase.ro. – Загл. с экрана.

3. Entrepreneurship Education – a Compendium of Related Issues [Электронныйресурс] // National University of Singapore. – 2005. – Режим доступа: www.nus.edu.sg/nec/publications/papers/WP2005-14.pdf. – Загл. с экрана.

4. Entrepreneurship Education at European Universities and Business Schools [Электронныйресурс] // European Foundation for Entrepreneurship Research (EFER). – 2006. – Режим доступа: http://ice.foranet.dk/upload/efer_presentation_fora_october_2006_001.pdf. – Загл. сэкрана.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ И РАБОТОДАТЕЛЕЙ[1]

© Макашова В.Н.[♣]

Магнитогорский государственный университет, г. Магнитогорск

В статье рассматриваются возможности применения ЭОР для модернизации подготовка квалифицированных конкурентоспособных специалистов, обладающих профессионально значимыми характеристиками и умеющими работать в условиях динамично развивающегося информационного общества. Особое внимание уделяется одному из способов повышения эффективности подготовки будущих ИТ-специалистов – социальному партнерству вуза и работодателей.

В Концепции модернизации российского образования сформулирована основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника, конкурентоспособного на рынке труда. Отсюда следует, что организация и содержание процесса профессиональной подготовки в вузе должны обеспечивать развитие личности и удовлетворение потребности общества в квалифицированных конкурентоспособных специалистах, обладающих профессионально значимыми характеристиками и умеющих работать в условиях динамично развивающегося информационного общества.

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ № 10-06-01184а «Разработка инновационных механизмов повышения конкурентоспособности выпускников ИТ-специальностей вуза в условиях монопромышленного города».

[♣] Доцент кафедры Информационных технологий, кандидат педагогических наук, доцент.

На наш взгляд подготовка квалифицированных конкурентоспособных специалистов невозможна без системы социального партнерства, системы договорных отношений образовательных учреждений с работодателями, службами занятости, профсоюзами, общественными организациями. О привлечении работодателей и других специалистов к социальному партнерству и организации профессионального образования с целью удовлетворения потребностей рынка, говорится и в перечне основных задач государства в образовании.

Как свидетельствует отечественный опыт, основой взаимодействия учебных заведений и работодателей являются многосторонние договора и соглашения в основном на территориальном уровне. На федеральном уровне пока многосторонних договоров и соглашений по социальному партнерству системы образования и сферы труда-экономики не заключается. Большинство базовых промышленных предприятий и организаций во взаимоотношениях с учебными заведениями не проявляют должной заинтересованности в налаживании эффективных взаимовыгодных партнерских отношений с образовательными учреждениями. И такая ситуация более усугубляется в монопромышленных городах. Однако, в этом направлении ведется поиск наиболее приемлемых путей развития партнерских отношений.

Отличительной особенностью системы современного профессионального обучения является наличие в ней доминирующего элемента – информационной среды, обеспечивающей активное использование информационных технологий в учебном процессе. Мы считаем, что партнёрская деятельность образовательного учреждения так же должна найти своё отражение в данной среде.

Традиционно в формировании информационной образовательной среды участвуют: преподаватель – определяет содержание программы курса, выбор учебной литературы, методы преподавания, стиль общения и т.д.; педагогический коллектив учебного заведения – устанавливает общие требования к учащимся, сохраняемые традиции данного учебного заведения, форму взаимоотношений педагогического и ученического коллективов и т.д.; государство как общественный институт – определяет материальное обеспечение образования в целом, социальный заказ на формирование той или иной системы знаний и взглядов.

На наш взгляд, традиционный список субъектов, формирующих информационную образовательную среду, необходимо дополнить работодателями (социальными партнёрами).

Поскольку одним из эффективных средств взаимодействия высших учебных заведений и работодателей является информационно образовательная среда, то возникает необходимость разработки подсистемы социального взаимодействия в рамках информационно-образовательной среды вуза. Главной целью создания подсистемы взаимодействия высшего учебного заведения и работодателей является: вовлечение их в самый широкий диапазон реальных

проектов (независимо от места нахождения как студента так и работодателя), вовлечение студентов в систему дополнительного образования и сертифицирования; максимальное удовлетворение потребностей студентов по трудоустройству; максимальное удовлетворение потребностей высшего учебного заведения в мониторинге текущих и прогнозирование перспективных потребностей рынка труда на уровне города, региона, России, в привлечении предприятий партнёров к оценке эффективности подготовки студентов; максимальное удовлетворение предприятий партнёров в получении готовых специалистов.

Разработанная подсистема включает следующие условия, обеспечивающие её эффективность: наличие средства «общения» с общечеловеческой культурой, предназначенной для хранения, структурирования и представления накопленного знания, а так же для её передачи, переработки и обогащения; наличие интенсивных связей между участниками взаимодействия.

Базовым элементом информационно-образовательной среды вуза является образовательный портал. Под порталом понимают WEB-ориентированную систему с настраиваемым персонифицированным интерфейсом, обеспечивающим людям возможность взаимодействия с другими людьми, возможность находить и использовать информационные ресурсы в соответствии со своими интересами.

Задачи образовательного портала: обеспечение широкого и качественного доступа к имеющимся образовательным продуктам; учебно-методическое сопровождение образовательного процесса; продвижение модельных форм организации образовательного процесса; стимулирование процесса создания инновационных образовательных продуктов.

Рассмотрим подробнее решаемые бизнес-задачи с помощью разработанной подсистемы:

- проведение организационных (мастер-классов, ярмарок вакансий, дней карьеры, презентаций предприятий и организаций работодателей) и профориентационных мероприятий для потенциальных абитуриентов и их родителей с применением средств информационных технологий (вебинары, скайп и т.д.);
- проведение мероприятий для повышения академической мобильности студентов (мастер-классы, вебинары, телеконференции, лекции, круглые столы и т.д.);
- привлечение работодателей к участию в руководстве, оценке курсовых и дипломных проектов, научно-практических конференций и научно-исследовательских работ с участием студентов и выпускников и т.д.;
- взаимодействие со студенческими и молодёжными объединениями с целью организации временной занятости студентов;
- организация стажировок студентов во время прохождения различных видов практик;

- взаимодействие со службами занятости населения, общественными организациями и объединениями, заинтересованными в улучшении положения на рынке труда;
- продвижение образовательных услуг факультета;
- повышение уровня конкурентоспособности и информированности студентов и выпускников о состоянии и тенденциях рынка труда с целью обеспечения максимальной возможности их трудоустройства;
- повышение уровня информированности работодателей об ИТ-специалистах факультета;
- сбор, обобщение, анализ и предоставление ИТ-специалистам и руководству вуза информации о состоянии и тенденциях рынка труда, о требованиях, предъявляемых к соискателю рабочего места, формирование банка данных вакансий, предлагаемых работодателями по соответствующим ИТ-направлениям;
- консультативная помощь (консультирование по вопросам: как правильно составить резюме, на каких моментах, при беседе с работодателем, акцентировать внимание, что такое квалификационные требования и т.д.);
- социально-психологическая помощь;
- проведение мониторинга студентов на предмет готовности к профессиональной деятельности (построению карьеры);
- правовая помощь (проработка совместно с молодым специалистом условий, предъявляемых работодателем, и требований трудового кодекса);
- база отраслевых проектов в сфере ИТ в РФ и за рубежом, для участия в них студентов, аспирантов и преподавателей (повышение профессиональной мобильности);
- база мастер-классов, открытых лекций, курсов и предложений по сертификации специалистов в ИТ-сфере;
- PR-кампания ИТ-специалистов факультета информатики на рынке труда.

Данная подсистема будет представлять сайт, который создаст условия по повышению профессиональной и академической мобильности, поможет лучше ориентироваться на рынке труда, предоставит конкретную практическую информацию по компаниям-работодателям, вакансиям, технологиям трудоустройства. Благодаря этому молодые специалисты получат возможность реализовывать свои знания на практике и возможность найти перспективную интересную работу. Ценной особенностью сайта является широкое представление информации о ярмарках вакансий, что делает реальным непосредственное общение ИТ-специалистов с потенциальными работодателями при помощи интернет-технологий (вебинары, скайп, e-mail, сервисы социальной сети и т.д.).

Развитие комплексного сотрудничества с предприятиями и организациями путем объединения интеллектуального потенциала, материальных, финансовых и корпоративных ресурсов партнеров в условиях монопромышленного города позволит повысить конкурентоспособность выпускников высших учебных заведений.

Список литературы:

1. Богачев В.Ф. Социально-экономический мониторинг в муниципальных образованиях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ibci.ru.

2. Богданова Е.Л. О конкурентоспособности работников на предприятии / Е.Л. Богданова // Социологические исследования. – 1992. – № 11. – С. 104-106.

3. Бурмистрова Е.В. Исследование рынка образовательных услуг с целью оценки удовлетворенности потребителей //Экономика образования. – 2006. – № 1 (32).

4. Бутко Е.Я. Социальное партнерство – мост в будущее начального профессионального образования России // Профессиональное образование. – № 7. – С. 3.

МИРОВОЙ ОПЫТ В АВТОНОМИИ УНИВЕРСИТЕТОВ

© Тверезовская Н.Т.[♣]

Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, Украина, г. Киев

В статье с исторической точки зрения раскрыт мировой опыт вавтономия университетов, показана роль государства и министерств в определении автономии.

Основные направления развития систем высшего образования в развитых странах во многом определялись двумя главными тенденциями: централизацией управления и диверсификацией типов вузов и их учебных программ, сопровождавшаяся децентрализацией управления на региональном и муниципальном уровнях. Централизация в общенациональном масштабе была обусловленаростом роли высшего образования в обеспечении конкурентоспособности страны на мировых рынках, ростом расходов на высшее образование и необходимостью в связи с этим жесткого контроля за расходованием средств государством, а также повышенными требованиями к качеству обучения и научных исследований.

[♣] Заведующий кафедрой Социальной педагогики и информационных технологий в образовании, доктор педагогических наук, профессор.

Централизация управления высшим образованием нашла свое конкретное выражение в разработке общенациональной политики в этой сфере, стратегии развития университетов и других высших учебных заведений, установлении приоритетов при распределении финансовых ресурсов, осуществлении государственных программ оказания помощи студентам. Эти задачи решались центральными органами государственного управления в сфере высшего образования: в США –Министерством образования, Японии –Министерством образования, науки и культуры, Великобритании – Министерством образования и науки, Франции – Министерством национального образования, Германии – Министерством образования и науки.

Региональные органы управления включают планы развития высшего образования в планы экономического развития регионов. Во многих странах в сфере образования функционируют координирующие органы – в США, например, координационные советы в ряде штатов, Германии – Конференция земельных министров культуры, во Франции – национальный совет высшего образования и научных исследований, Великобритании – комитет вице-канцлеров и ректоров университетов и т.д. При этом государственный контроль является одним из методов управления, а автономия вузов – одной из функций управления.

Уже в начале XX века университетская автономия стала для всех европейских университетов академической традицией. Получая автономию, университеты берут на себя ответственность за качество обучения и научных исследований. Большинство специалистов на Западе утверждает, что такие изменения во взаимоотношениях правительства и университетов обусловлены идеей «экономического рационализма», согласно которому рыночные механизмы быстрее, чем государство, повышают эффективность управления университетами.

В Великобритании рынок и конкуренция – основные стимулы совершенствования системы университетского образования, поскольку университеты имеют более широкую, чем где либо в Европе, автономию. Поэтому и политика правительства Великобритании предусматривает, что:

- университеты должны меньше зависеть от государственного финансирования, больше полагаться на разные источники доходов;
- ассигнования государства на оплату труда преподавателей и научно-исследовательскую деятельность должны разграничиваться. Труд преподавателей следует оплачивать в зависимости от числа студентов и уровня обучения, а научно-исследовательскую работу финансировать только в университетах, которые имеют достаточно большой научный потенциал;
- плата за обучение дифференцируется в зависимости не только от статуса университета, но и программ обучения;
- оплата труда преподавателей также должна дифференцироваться;

– университеты финансируются государством по контрактам, в том числе на выполнение научных работ и оказания услуг;
– университеты находят дополнительные источники доходов и осуществляют программы непрерывного образования;
– система стипендий должна заменяться системой займов.

Британские университеты являются автономными организациями, создаваемыми в соответствии с королевской хартией или парламентским актом. Каждый из них имеет собственную структуру управления. Финансовые вопросы решаются с участием представителей широкой общественности. Однако непосредственную ответственность за финансовую деятельность вуза несет его казначей. Имея достаточно высокую степень автономии и решая самостоятельно большой круг вопросов, включая распределение финансовых средств, эти университеты в то же время ограничены в принятии ряда решений. Их собственные планы должны учитывать национальные потребности и возможности.

Во Франции государственные университеты с правовой точки зрения также являются автономными. Статья 20 Закона о высшем образовании Франции (1984 г.) определяет, что вузы как государственные учреждения научного, культурного и профессионального характера имеют статус юридического лица, являются автономными в сферах учебной, научно-исследовательской, административной и финансовой деятельности. Вместе с тем, отношения университета с государством регулируются соглашениями (контрактами), которые университеты составляют с органами государственного управления. В этих договорах фиксируются обязательства университетов перед государством относительно развития высшего образования и научных исследований и обязательства государства перед университетами по финансированию и открытию преподавательских вакансий.

Государственная система образования во Франции централизованная и регламентирована законодательными актами, декретами и инструкциями органов государственного управления. Структура и функции вузов, учебные планы и программы, несмотря на объявленную университетской автономии, во многом определяются именно инструкциями министерства национального образования, дирекцией высшего образования, которая решает много оперативных вопросов в деятельности вуза, дирекцией персонала высшего образования, которая решает кадровые вопросы, административными и финансовыми службами.

Существенную роль играют региональные структурыв управлении вузов. Территория Франции разделена на 28 учебных округов (академий), в каждый из которых входит несколько (чаще 4-5) административно-территориальных департаментов. Возглавляет академии ректор (канцлер академии). Вместе с тем, в ходе государственной образовательной реформы 1982 произошла некоторая децентрализация управления образованием. Академии и

местные органы управления получили больше прав. Принятые в 1983 г. законы привели к перераспределению ответственности между местными органами власти и государством. В ректоратах созданы структурные единицы, занимающиеся вопросами финансирования капитального строительства, технического оснащения университетов и других учреждений образования.

В Италии университетская автономия гарантируется статьей 33 Конституции страны. Она ограничивается лишь постольку, поскольку университеты, как и другие вузы, имея статус юридического лица и являясь государственными учреждениями, включены в структуру государственных органов как ее составные элементы. Весь основной персонал университетов отнесен к категории государственных служащих. В 1991 г. министерство науки и университетов Италии разработало законопроект об автономии университетской системы образования, признает университеты полностью автономными в решении вопросов организационной структуры, содержания учебных программ, форм и методов управления.

В Германии, в соответствии с Конституцией страны и общего закона о высшем образовании, ответственность за развитие образования и науки возлагается на земельные и федеральные органы власти. Последние выполняют только координирующие функции. Земельные парламенты (ландтаги) и местные органы управления определяют с учетом местных условий основные направления политики в области высшего образования, создают необходимые условия для деятельности вуза, выделяют средства на их финансирование, т.е. на региональном уровне вузы подчиняются земельным профильным министерствам, которые утверждают учебники для использования в школах данной земли. В каждой из земель действует свой закон об образовании, составленный на основе Федерального рамочного закона о высшем образовании.Деятельность вузов регулируется уставами, утверждаемыми земельными и государственными органами управления, по которым им предоставляется самостоятельность в установлении структуры, содержания и методов обучения, в организации научных исследований и распределении финансовых средств. Органы самоуправления – ученый совет и кураторы – решают вопрос о бюджете, создание и упразднение подразделений вуза, развития связей с зарубежными вузами.

Главным принципом высшего образования в Германии является «академическая свобода», которая позволяет студенту самостоятельно выбирать учебные дисциплины. Одной из особенностей немецких вузов является связь учебного процесса и научных исследований, которая определяет особенности графика студента: каждый семестр состоит из лекционных и нелекционных периодов, во время которых он должен заниматься самостоятельной научной работой. В 2010 году расходы на научные исследования и развитие страны составили 2,51 % от ВВП. При этом промышленные круги инвестируют в науку в два раза больше.

Австрия недавно ввела новый принцип распределения прав и ответственности министерства образования и университетов. Министерство проводит исследование рынка специальностей и специалистов, которые нужны сейчас и будут нужны стране в будущем, заказывает и финансирует их подготовку. При этом университет берет на себя ответственность за способ подготовки, разработку нужных программ и курсов. Министерство не может директивно влиять на этот процесс. И хотя некоторые австрийские университеты с опаской смотрят на увеличение ответственности и объема работы, к которым приводит автономия, немецкие университеты уже проявили заинтересованность в такой модели.

В Португалии (1976 г.) принцип автономии университетов был записанным в Конституции страны, где, в частности, записано: «Университеты являются автономными в определении собственных правил и имеют научную, образовательную, административную и финансовую автономию, в соответствии с законодательством, и без предубеждения к соответствующей оценки качества образования» [1]. В течение 14 лет автономия была достаточно декларативной и находилась на этапе развития. Подтвердив принцип автономии (1990 г.)законодательными актами о высшем образовании, где реально определены они, государственные университеты получили финансовую и административную автономию и право самостоятельно вводить свои учебные программы, в то время как политехнические и частные университеты должны были утверждать свои программы в Министерстве образования. Однако в 2000 г. и государственные университеты потеряли автономию в определении программ обучения.

Отсутствие четкого понимания распределения обязанностей между государством и университетами в течение многих лет, попытки контролировать только академические программы, неумение министерства определить приоритетные области в образовании, тенденция изменений в количестве студентов, привели в начале этого тысячелетия к кризису: государство предусматривало рост количества студентов, а по демографической ситуации произошло уменьшение.

С приходом нового правительства (2002 г.) начато публичное обсуждение будущего высшего образования и университетской автономии. Португалия ввела практическую систему управления научными разработками с государственным финансированием без прямого его вмешательства. Ежегодно в Португалию приглашаются группы экспертов из других стран для оценки всех университетов и научных центров страны. По определенной разработанной шкале оценки эксперты выставляют баллы за деятельность каждого из вузов за предыдущий год. В зависимости от количества набранных баллов определяется объем финансирования на следующий год.

В 1989 г. Румыния провозгласила направление на развитие автономии в университетах, а в 1991 г. это было утверждено в Конституции. До 2001 г.

университеты получили право собственности, право распоряжаться землей и помещениями, право выбора управленческих органов и реальные права самостоятельной деятельности, причем эта автономия достигла всех уровней – факультетов и кафедр. Университеты получили право самостоятельного определения правил набора студентов без любого вмешательства министерства. В то же время они получали финансирование на обучение определенного количества студентов по государственному заказу. Появилась возможность приглашать тех преподавателей, которые были нужныуниверситету, и на период, который он определял, в том числе, из-за границы на постоянной основе.

Внедрение учебных программ, выдача дипломов финансовое поощрение направлений, соответствующее приоритетам страны и ЕС находится в компетенции университетов. Так, поощряется создание центров качественных преимуществ(Centres of excellence), которые получают лучшее финансирование на конкурентной основе. Был отменен принцип «ВАК». На данный момент в компетенции университетанаходится создание комиссий по защите PhD. Финансирование образовательной деятельности происходит в зависимости от количества бюджетных мест (контрактное обучение и доходы от него отданы в полное распоряжение университетов). Научное финансирование проектов происходит на конкурентной основе.

Заметим, что проблемы университетской автономии являются актуальными не только для европейских стран, где они исторически впервые возникли и, соответственно, имеют богатую традицию. Развитые страны в других частях мира тоже сталкиваются с этим кругом вопросов и предлагают свои варианты их решения.

Университеты США пользуются еще большей автономией и имеют больше академических свобод. В своей учебной и научно-исследовательской деятельности они опираются в основном на общественные, а не государственные структуры, это обусловлено тем, что по Конституции США сфера высшего образования отнесена к компетенции органов управления штатов, а не федерального правительства.

В американских колледжах и университетах существует пять уровней административного управления, каждый из которых четко определен и имеет свои функции в рамках соответствующей институциональной структуры. Высокий уровень административного управления в государственных ВУЗах обеспечивает управляющий или координирующий совет штата (или ведущего университета штата), в частных колледжах и университетах – совет попечителей (the Board of Trustees) или совет управляющих (the Board of Governors). Основная их функция – выработка общей финансовой и академической политики, осуществление общего контроля за использованием земли, строений, другой собственности, принадлежащей университету, и контроль за всеми его издержками.

Ежегодно совет рассматривает и утверждает доклад для исполнительной власти штата, в котором характеризуются: состояние университета,

его доходы и расходы, состав профессорско-преподавательского, административного и иного персонала, служебные позиции и оклады, распределение студентов подепартаментах и учебных программах, планируемые расходы на следующий финансовый год, осуществленные совершенствования и эксперименты, их стоимость и результаты.

Если университет успешно выполняет свои функции по обучению и находит необходимые финансовые средства для научных исследований, он пользуется полной свободой в осуществлении исследований, обсуждении и публикации их результатов. Автономия в этой области является основой академических свобод университета.

В Японии университетами руководят президенты, возглавляющие университетские сената, что является консультативными органами. Сенат рассматривает бюджет университета, курирует работу факультетов и научно-исследовательских институтов, занимается вопросами управления, создания и отмены факультетов и их отделений, регулирующего численность студентов и преподавателей.

Накопленный опыт позволяет выделить основные элементы понятия автономии, успех в которых может быть обеспечен достижением баланса прав и ответственности между государством и университетами:

1. Научная автономия.
2. Образовательная автономия.
3. Административная автономия.
4. Финансовая автономия.

В основе процесса становления автономизации вузов должно лежать осознание, что автономия, это не только право, а даже в большей степени рост ответственности университета и каждого его сотрудника перед обществом в целом.

Список литературы:

1. Конституция Португальской республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.parlamento.pt/ingles/cons_leg/index.html.

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

© Торкунова Ю.В.[♣]

Казанский (Поволжский) федеральный университет, г.Казань

Автор предлагает педагогическую систему информационно-аналитической поддержки управления образовательными инновациями в вузе,

[♣] Доцент кафедры Государственного и муниципального управления, кандидат педагогических наук, доцент.

определяет ее структурные и функциональные компоненты, принципы и условия функционирования, критерии оценки эффективности, определяет необходимую информационную инфраструктуру, особенности мониторинга образовательных инноваций, а также структуру информационно-аналитического центра, призванного осуществлять управление инновационно-образовательной деятельностью.

Не вызывает сомнения тот факт, что сегодня должны разрабатываться и внедряться такие образовательные инновации, которые гарантировали бы модернизацию высшего образования в необходимом направлении. Это становиться возможным, если инновационо-образовательная деятельность вуза построена на системной прогностичной основе. Такой основой, на наш взгляд, является педагогическая система информационно-аналитического сопровождения, позволяющая проектировать, отслеживать результаты апробации, корректировать и способствовать внедрению необходимых образовательных инноваций.

Помимо того, что успешность инновационно-образовательной деятельности определяется ее прогностичностью, немаловажным является готовность преподавательского состава к внедрению инноваций. Создать атмосферу инновационного поиска, а также положительную мотивацию к внедрению образовательных инноваций, может определенная информационная среда, стимулирующая развитие инновационно-образовательной деятельности.

Стратегическое планирование развития вуза предполагает учет как факторов внутренней, так и внешней среды. Внешняя среда российского вуза характеризуется повышением конкуренции, изменениями в государственной политике, направленной на модернизацию образовательной системы, изменениями, касающимися контингента поступающих и требований к выпускникам со стороны работодателей.

Меняется и внутренняя среда вуза. Компетентностный подход, стандарты третьего поколения требуют существенной коррекции в организации учебного процесса, в технологиях обучения.

Все эти факторы приводят к необходимости увеличения и распространения педагогических инноваций, которые позволят вывести качество образования на новый уровень, соответствующий требованиям как сегодняшнего, так и завтрашнего дня, что в свою очередь повысит конкурентоспособность вуза в современных условиях.

Однако, на практике, процесс и возникновения, и распространения инноваций довольно хаотичен и неупорядочен, не имеет под собой системной основы, позволяющей отслеживать результаты нововведений. Это приводит, на наш взгляд, к снижению эффективности как данного процесса, так и всей образовательной деятельности вуза в целом, возникает необходимость управления развитием инновационно-образовательной деятельности вуза.

Исходные условия развития инновационно-образовательной деятельности, определяются организационно-технологическими, мотивационно-психологическими, материально-техническими и информационными факторами.

Инновационные процессы в образовании, понимаемые как комплексная деятельность по созданию, освоению и распространению инноваций невозможны без создания инновационной инфраструктуры высшего учебного заведения. Основой такой инфраструктуры выступает информация, возникающая в процессе информационно-аналитического сопровождения инновационной образовательной деятельности вуза.

Управление инновационными процессами представляет собой совокупность средств организации и упорядочения управленческой деятельности в соответствии с целью, спецификой и логикой внедрения инновационных подходов в учебный процесс. Технология управления инновационными процессами состоит из последовательности определенных этапов и включает в себя административно-распределительные, организационно-экономические и социально-психологические формы и методы эффективного обновления подготовки специалистов. Основой успешного управления развитием инновационно-образовательной деятельности является, на наш взгляд, реализация информационно-аналитической функции управления.

Технология реализации информационно-аналитической функции управления, реализующей информационно-аналитическое сопровождение инновационно-образовательной деятельности, состоит из следующих этапов:

1. формирование банка образовательных инноваций;
2. анализ представленных инноваций точки зрения достижения целей образования в вузе, повышения его эффективности;
3. формулирование выводов и рекомендаций о целесообразности и механизмов использования (либо дальнейшего использования) представленных инноваций;
4. распространение инновационного опыта в вузе.

Для эффективного управления образовательными инновациями и реализации в полной мере информационно-аналитической функции управления необходимо создание инфраструктуры в вузе, которая бы давала возможность для поиска, внедрения, распространения и в целом управления образовательными инновациями.

В результате функционирования такой инфраструктуры в вузе и образуется педагогическая система информационно-аналитического сопровождения инновационно-образовательной деятельности, состоящая из совокупности системообразующих факторов, условий функционирования, структурных и функциональных элементов.

Учитывая многомерность педагогических систем, педагогическую систему информационно-аналитического сопровождения информационно-аналитической деятельности вуза структурно ее можно рассматривать на четы-

рех уровнях: методологическом, организационном, процессном и результирующем.

Помимо цели методологический уровень включает в себя принципы построения и функционирования данной модели.

Очевидно, что основными принципами построения и функционирования данной педагогической системы будут являться принципы: системности, инновационности и прогностичности.

На организационном уровне создается особая информационно-инновационная среда, в которой происходит оперативный сбор, обработка информации об инновационно-образовательной деятельности, ее распространение. Структурными элементами системы являются преподавательский состав, студенты, системообразующей связью между которыми выступает учебно-воспитательный процесс, в ходе которого осуществляется апробация и внедрение образовательных инноваций. Другим структурным элементом предлагаемой системы выступает информационно-аналитический центр, создаваемый на основе экспертной группы.

В процессе информационно-аналитического сопровождения идет активный обмен информацией с внешней средой. Сотрудники информационно-аналитического центра (либо экспертная группа) проводят анализ требований и условий внешней среды: отслеживают изменения социального заказа на подготовку специалистов, нормативно-правовою базу деятельности вуза, проблемы контингента абитуриентов, требования работодателей, публикации в СМИ о последних тенденциях и применяемых образовательных инновациях в сфере высшей школы.

В свою очередь, опыт разработки и внедрения следует широко освещать как в печати, так и в электронных средствах массовой информации, что обеспечивает выход информации во внешнюю среду.

Такой подход к распространению информации позволяет стимулировать и поощрять творческое саморазвитие преподавателей, мотивируя тем самым на более широкое применение инновационных подходов в своей деятельности. Работа с педагогическими кадрами предполагает диагностику инновационного потенциала педагогического коллектива, обсуждение и обмен информацией об образовательных инновациях, создание и хранение информационных карт инновационной деятельности, создание видеозаписей внедренных образовательных инноваций, их демонстрацию как на методических семинарах, так и на Интернет-сайте вуза.

Рассмотрим формирование процессного уровня. С точки зрения процессного подхода, информационно-аналитическое сопровождение осуществляется на трех этапах инновационно-образовательной деятельности. На этапе разработки образовательной инновации проводится анализ потребностей вуза в инновациях, сбор информации и анализ уже известных инноваций, постановка проблемы внедрения тех или иных инноваций, а также анализ проекта инновации с точки зрения имеющихся возможностей для

внедрения. На этапе апробации осуществляется мониторинг результатов апробации, сбор информации, анализ полученных результатов, их обсуждение и формулирование выводов о целесообразности внедрения.

Мониторинг учебного процесса помогает выявить как проблемные участки образовательного процесса вуза, так и отследить эффективность внедрения образовательных инноваций.

Результирующий уровень модели педагогической системы позволяет выявить степень достижения поставленной цели – повышение качества инновационно-образовательной деятельности.

Координирующую роль в данной педагогической системе получает информационно-аналитический центр, который обеспечивает:

1. мониторинг инноваций: выявление потребностей в инновациях, ход внедрения инноваций, отслеживание результатов внедрения инноваций; формирование банка инноваций;
2. распространение положительного опыта внедрения инноваций в вузе;
3. формирование положительного образа внедренных вузом инноваций во внешней среде.

Для реализации этих задач в составе информационно-аналитического центра необходимо иметь: отдел сбора и обработки информации; отдел по обеспечению работы Интернет-портала; отдел по внешним связям; экспертный отдел.

Сотрудники центра на основе анализа полученной информации определяют стратегию развития вуза, проектируют образовательные инновации, предлагают управленческие решения руководству.

Реализация представленной модели педагогической системы с соблюдением обозначенных принципов и условий позволит, на наш взгляд, повысить эффективность инновационно-образовательной деятельности вуза, что, в свою очередь, приведет к качественно новому уровню образования в высшей школе.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНТЕГРАТИВНО-МОТИВАЦИОННОГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

© Удотова О.А.[♣]
Магнитогорский государственный университет, г. Магнитогорск

В статье рассматривается интегративно-мотивационное управление качеством образовательного процесса в вузе; приводятся основные ре-

[♣] Начальник отдела Стандартизации и учебно-методического обеспечения образовательных программ, профессор кафедры Общетехнических дисциплин, кандидат технических наук, доцент.

зультаты исследования профессиональной учебной мотивации, ценностных ориентаций и интересов студентов, их отношения к получению образования по избранной специальности; а также результаты изучения мнения преподавателей и студентов о влиянии информационно-коммуникационных технологий на качество образовательного процесса; исследуется эффективность интегративно-мотивационного управления.

В своем аналитическом докладе председатель Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Минобрнауки России, вице-президент РАО Д.И. Фельдштейн обращает внимание на то, что «измененная сегодня ситуация развития общества, где произошли серьезные подвижки в отношениях, взаимоотношениях разных групп населения на макро и микро уровнях, обусловливает постановку и решение новых задач, новых далеко не решенных психолого-педагогических проблем. Тем более что качественно изменился и современный человек, … изменилось его восприятие и мышление, сознание и речь, система ценностных ориентаций, многие нормы и принципы поведения, потребностно-мотивационная и эмоционально-волевая сферы, пространства деятельности, структура отношений, возрастная стратификация, что выдвигает, требует от педагогической и психологической наук ответа на многие вопросы, в том числе и связанные с развитием системы образования» [1].

Необходимость пересмотра подходов к управлению качеством образовательного процесса в вузе вызвана тем, что авторы рассматривают, в основном, организационные, процессуальные либо частные аспекты теории управления, не исследуя систему интеграции усилий участников образовательного процесса с точки зрения образовательной и профессиональной мотивации как регулятора деятельности личности. В свою очередь, мотив, как внутренняя побудительная причина деятельности и поступков личности, основан на потребностях человека. Потребности порождают желания и стремления, побуждающие человека к действиям для их удовлетворения. Таким образом, учёт индивидуально-психологических и статусных особенностей (потребностей, мотивов, способностей и т.д.) через содержание образовательных программ и технологий обучения, организацию образовательной среды, взаимодействие студентов и преподавателей позволит обеспечить требуемое качество образовательного процесса.

Подразумевая под интеграцией объединение элементов в целое в процессе развития, мы рассматриваем образовательный процесс в вузе с точки зрения общей теории управления, а в субъектной управленческой деятельности – с точки зрения мотивационного управления, основанного на целенаправленном взаимодействии субъектов управления. В свою очередь, под качеством образовательного процесса вуза мы понимаем соответствие совокупности компонентов образовательного процесса и его мотивационного обеспечения требованиям государственных образовательных стандартов

ВПО, нормативных документов Минобрнауки РФ и Устава вуза. Мотивационное обеспечение образовательного процесса – это система принципов, условий и методов, на основе которых преподаватели формируют положительное отношение к специальности и уровень внутренних побуждений студента к активизации образовательной деятельности. При этом средствами для осуществления мотивационного обеспечения выступают как приемы, способы и технологии обучения, так и комплексное информационно-методическое обеспечение образовательных программ, которые в сочетании с формами организации образовательного процесса (лекция, практикум, семинар и т.д.) направлены на подготовку выпускника, владеющего профессиональными и социальными компетенциями. Мотиваторами в этом процессе являются заинтересованность студентов к получению и закреплению знаний и удовлетворённость результатом образовательной деятельности.

Под интегративно-мотивационным управлением качеством образовательного процесса в вузе мы понимаем интеграцию организационно-процессных аспектов управления с целенаправленным и скоординированным взаимодействием субъектов образовательного процесса (преподавателей, студентов, сотрудников административно-хозяйственного аппарата и т.д.) на основе учета их мотивационной сферы, направленную на достижение запланированных результатов, повышающую ответственность, самостоятельность и обеспечивающую саморазвитие личности.

Для исследования различных сторон образовательного процесса, проверки на практике истинности теоретических предположений и получения доказательств корректности выдвигаемой гипотезы был организован эксперимент. Площадками проведения опытно-экспериментального исследования служили Магнитогорский государственный университет, Магнитогорская государственная консерватория, Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск), Московский институт психоанализа. В соответствии с выделенными в исследовании критериями, оцениванию подлежали объективные и субъективные, качественные и количественные показатели оценки эффективности интегративно-мотивационного управления качеством образовательного процесса в вузе [2].

Объективные критерии качества образовательной системы вуза – это, например, общая характеристика качества довузовского образования; качество материально-технической базы; учебно-методического, информационного и библиотечного обеспечения; обеспеченность вуза преподавателями, имеющими ученые степени и звания; роль и место вуза в регионе и среди вузов РФ и т.п. К субъективным критериям мы отнесли, например, такие, как: полнота (системность) усвоения студентом компонентов профессиональной области, необходимых для выполнения профессиональных обязанностей; степень сформированности профессиональных навыков, необходимых для принятия решений в проблемных ситуациях; уровень готовности

выпускника к решению стоящих перед обществом задач (способность обеспечивать баланс личных и коллективных интересов; строить систему отношений с людьми); уровень сформированности способности выпускника к решению задач поступательного развития общества (способность адаптироваться к меняющимся социально-экономическим и управленческим условиям; умение при наименьших издержках получить наивысший результат) и т.п. При этом критерии, отражающие качественные показатели, например: ценностные ориентации студента и его мотивация к получению высшего образования; ценностные ориентации и мотивация преподавателей к обеспечению высокого качества образования и т.п., определялись нами с помощью авторских анкет, разработанных в соответствии с целями нашего исследования; стандартизированных анкет, тестов и интервью. Количественные показатели, например, усвоение студентами программного материала или результаты государственной аттестации выпускников, рассчитывались на основе методов математической статистики.

Поскольку оценка эффективности интегративно-мотивационного управления качеством образовательного процесса неразрывно связана с оценкой деятельности вуза в целом, была разработана «Структурная схема комплексной оценки деятельности вуза» со следующей детализацией процессов: государственная аттестация (аккредитация); государственное лицензирование; общественное признание (аттестация) [2].

Приведем некоторые результаты исследования.

Исследование показало, что качество обучения конкретной личности зависит не столько от индивидуальных способностей, сколько от мотивации этой личности к получению высшего образования по выбранной специальности. Анализ мотивационно-потребностной сферы, ценностных ориентаций и интересов студентов и преподавателей показал [3]:

1. На первом месте мотивационной доминанты личностной активности среднестатистического студента вуза стоит достижение успеха. Затем, групповое признание и уважение. На последнем месте – стремление к власти. В свою очередь, зная ведущие потребности студентов, преподаватель может повысить субъектно-деятельную мотивацию профессионального обучения.
2. Основными мотивами достижения преподавателями профессиональных целей являются мотивы материальной выгоды (39 %) и самореализации в профессии (32 %). Мотивы социальной выгоды (профессиональный престиж, личностный статус) стоят на третьей позиции. Однако анализ ответов показал, что в педагогической профессии есть и «случайные люди» – 12 %.
3. При высоком уровне притязаний в профессиональной деятельности, удовлетворённость достижениями в работе и условиями труда у преподавателей вуза находятся на среднем уровне.

Изучение профессиональной учебной мотивации студентов и их отношения к получению образования по избранной специальности, показало, что:

- основным мотивом получения высшего образования студенты назвали престиж и личную независимость; на момент поступления в вуз осознанно выбор специальности сделали всего около 20 % студентов, однако при ответе на вопрос «Если бы представилась возможность опять делать выбор учебного заведения и специальности» предпочли ничего не менять более 76 % студентов;
- оценивая влияние процесса обучения в вузе на потенциал личности, 80 % студентов назвали мотивы материальной или социальной выгоды. Однако 5 % респондентов ответили, что процесс обучения в вузе «никакого влияния на мою жизнь не оказывает». У таких студентов априори снижен интерес к обучению, а, следовательно, и его качественная составляющая;
- после окончания вуза по избранной специальности планируют работать 31 % (студентов старших курсов). Среди студентов младших курсов этот процент несколько выше (около 54 %). Никогда не будут работать по специальности – 10 % студентов.

Изучение мнения преподавателей и студентов о влиянии информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на эффективность процесса обучения и качество образования показало, что:

- ИКТ постоянно в учебном процессе используют более 39 % преподавателей; 30 % – рекомендуют ИКТ, в том числе электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) студентам для самостоятельной работы при освоении дисциплины;
- создание ЭУМК расширило возможности студентов для самостоятельного изучения дисциплины (28 %) и повысило их интерес к изучению дисциплины (16 %).

На повышение результатов сессий при применении в учебном процессе ЭУМК указывают 19 % преподавателей и 63 % студентов.

Сравнительный анализ качества профессиональной подготовки студентов вуза, использующих ЭУМК (экспериментальная группа) и студентов контрольной группы, обучающихся по традиционным образовательным технологиям показал: в ЭГ увеличение качества профессиональной подготовки студентов составило 11,7 %; в том числе, полнота (системность) усвоения компонентов профессиональной области увеличилась на 11,1 %, а степень сформированности профессиональных навыков повысилась до 12,2 %. Таким образом, эксперимент подтвердил, что разработанные и внедренные в практику работы вузов ЭУМК, созданные на основе разработанного нами пакета методического обеспечения образовательного процесса, повышают эффективность образовательной деятельности и качество профессиональной подготовки студентов вуза. Полученные выводы подтверждены так-

же результатами Федерального Интернет-экзамена. Анализируя качество освоения 40 дисциплин студентами Магнитогорского госуниверситета (по результатам Интернет-экзамена 2005-2010 гг.), мы пришли к выводу, что использование в образовательном процессе ЭУМК увеличило долю студентов, освоивших все дидактические единицы дисциплины от 11 до 77 %.

Итоги проведенного исследования доказали эффективность разработанной концепции интегративно-мотивационного управления качеством образовательного процесса в вузе.

Список литературы:

1. Фельдштейн Д.И. Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований, их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества: аналитический доклад [Электронный ресурс]. – 20.04.2011. – Режим доступа: www.raop.ru/content/Prezidium. 2011.04.20.Spravka.pdf (дата обращения: 21.05.2011).

2. Удотова О.А. Интегративно-мотивационное управление качеством образовательного процесса в вузе: монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2011. – 320 с.

3. Удотова О.А. Факторы, влияющие на обеспечение и повышение качества образовательного процесса в вузе [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – Февраль 2011, ART 1523. – СПб., 2011 г. – Режим доступа: www.emissia.org/offline/2011/1523.htm (дата обращения: 10.02.2011).

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ВУЗА»

© Цикалюк Е.В.[♣]

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

В статье представлен обобщающий обзор различных точек зрения на определение понятия «организационная культура», описываются основные элементы организационной культуры. Также анализируется высшее учебное заведение как особая организация, раскрываются основные черты организационной культуры вуза. Особое внимание автор уделяет целям, задачам, направлениям деятельности, организационной и социальной структуре вуза как главным факторам, определяющим особенности его организационной культуры.

♣ Старший преподаватель кафедры Социологии и социальной работы.

Вопросы, касающиеся исследования организационной культуры и ее влияния на потенциал организации и каждого ее участника, являются одними из наиболее актуальных в современной науке и практике управления. Это связано с тем, что предназначение организационной культуры непосредственно связано с решением ключевых задач выживания организации в социально-экономической среде и внутренней интеграции поведения ее членов для достижения поставленных целей.

Особый интерес представляет изучение организационной культуры применительно к вузу. Однако определение понятия «организационная культура вуза» является более сложным, в сравнении с другими организациями, не относящимися к сфере образования. Это обусловлено главным образом более сложной и динамичной структурой коллектива вуза, поскольку в нее кроме основных сотрудников входят студенты, также являющиеся носителями организационной культуры, состав которых ежегодно меняется. Помимо этого организационная культура вуза включает ряд отличительных черт, определяемых особой целью, смыслом, задачами, функциями, традициями и ритуалами, спецификой управления и внутривузовскими отношениями, в том числе между преподавателями и студентами.

Следует отметить, что единого определения организационной культуры на сегодняшний день не существует. Данное понятие является сложным многогранным предметом исследований и изучается в рамках таких научных дисциплин как менеджмент, психология, социология, культурология, этика, философия и др. Каждая из дисциплин раскрывает различные аспекты организационной культуры, по-разному определяет ее сущность и значимость.

Так, в менеджменте (О.С. Виханский, Р. Моран, А.И. Наумов, Ф. Харрис и др.) организационная культура рассматривается в качестве одного из главных факторов эффективного управления организацией, так как она позволяет в значительной мере согласовать индивидуальные цели сотрудников с общей целью организации, мобилизовать их инициативу и обеспечить продуктивное взаимодействие [1].

С точки зрения маркетинга (В.А. Алексунин, Б. Берман, Ф. Котлер, М.И. Тимофеев и др.) под организационной культурой понимается формирование корпоративного духа и развитие чувства приверженности организации, а также фирменный стиль, имидж и репутация организации, являющиеся ценными стратегическими ресурсами и обеспечивающие ее конкурентоспособность [5].

Психологическое осмысление организационной культуры (Н.А. Воеводина, Н.Н. Вересов, Р.М. Гайнутдинов, А.Н. Занковский и др.) направлено главным образом на изучение ее влияния на состояние межличностных отношений и взаимодействия членов организации друг с другом, их поведение, степень взаимопонимания, сплоченность коллектива, формирование социально-психологического климата [2].

Организационная культура в рамках культурологических исследований (Р. Апресян, Л.В. Дунаевский, Л.И. Михайлова и др.) – это микрокультура, присущая конкретной организации, включающая совокупность традиций, обычаев, ценностей, формальных и неформальных норм, правил и законов, по которым существует и развивается организация [4].

В этическом понимании (В.К. Белолипецкий, И.Н. Осипова, Л.Г. Павлова, М.Н. Росенко и др.) организационная культура представляет собой систему нравственных ориентиров, этических норм и моральных принципов поведения сотрудников организации, передающихся от поколения к поколению, регулирующих коллективные взаимоотношения и стандарты практической деятельности [6].

Социально-философское осмысление организационной культуры (И.Е. Ворожейкин, А.Я. Кибанов, С.А. Нижников и др.) предполагает, что в ее основе лежат ценности, убеждения, символы, идеи, идеалы и смыслы, созданные, воспринимаемые и поддерживаемые всем персоналом организации в процессе трудовой деятельности и отражающие неповторимость и индивидуальность данной организации [9].

В социологии управления, организационная культура в самом общем виде определяется как система формальных и неформальных правил, а также норм деятельности, индивидуальных и групповых интересов, обычаев и традиций, сложившихся в той или иной организации [3]. Социология управления, рассматривая организацию как один из видов социальных систем, объединение людей, совместно реализующих общую цель и взаимодействующих на основе определенных принципов, норм и процедур, на наш взгляд, наиболее полно и интегративно, по сравнению с другими научными направлениями, раскрывает понятие «организационная культура».

Таким образом, на основании анализа представленных выше точек зрения следует отметить, что организационная культура может быть представлена как система определенных, разделяемых всеми членами организации ценностей, убеждений, обычаев и традиций, которые, взаимодействуя с формальной структурой организации, получают выражение в нормах, образцах и стереотипах мышления и поведения. Организационная культура в данном понимании выступает в качестве главного фактора объединения людей, осуществляющих свою деятельность в той или иной организации, при этом, позволяя идентифицировать их как особую социальную группу.

Организационная культура, следовательно, проявляется в социально-психологических характеристиках внутренней атмосферы в коллективе, а также в наличии четкого кодекса правил и норм делового общения и поведения, которые выполняются персоналом, определенных традиций и ритуалов, манере сотрудников одеваться и вести себя в организации. Особо значимым при этом является существование сформулированных ценностей, целей, норм и правил, которые способствуют консолидации персонала, сни-

жению уровня конфликтности, ускоряют профессиональную адаптацию новых и молодых сотрудников, содействуют эффективному включению и объединению всех сотрудников в производственную и социальную деятельность организации.

Что касается непосредственно организационной культуры вуза, то для большей конкретизации, на наш взгляд, целесообразно рассмотреть вуз как особую организацию с собственными целями, задачами, соответствующей им совокупностью функций, социальной и организационной структурой, системой взаимодействий, отношений и управления.

Согласно Федеральному закону от 22.08.1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» высшим учебным заведением является образовательное учреждение, учрежденное и действующее на основании законодательства Российской Федерации об образовании, имеющего статус юридического лица и реализующее в соответствии с лицензией образовательные программы высшего профессионального образования.

Вуз представляет собой организацию, деятельность которой направлена на осуществление подготовки квалифицированных кадров, выполнение прикладных научных исследований, реализацию творческой деятельности с целью укрепления интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала общества.

Базовой основой создания, существования и развития вуза, как и любой организации, является цель. Белый Б.М., Резник С.Д., Романова И.Б. выделяют два уровня целей вузов – общие и частные. Общие цели вуза могут быть следующими:

- обеспечение экономической безопасности вузов в рыночных условиях хозяйствования;
- сохранение и развитие научного потенциала вузов;
- трансформация содержания образования и структуры подготовки специалистов в соответствии с потребностями рынка труда.

Частные цели формируются по каждому направлению деятельности вуза. При этом они чрезвычайно специфичны и не могут быть автоматически перенесены из одного вуза в другой. Выделяют следующие виды частных целей:

1. Цели в области развития вуза (расширение сферы распространения предоставляемых вузом услуг; рост объемов внебюджетного финансирования; завершение капитального строительства и т.д.).
2. Цели научной деятельности вуза (развитие наук, научных школ, обеспечение вклада ученых вуза в процессы экономического и социального развития региона, Российской Федерации и т.д.).
3. Цели в области образования и воспитания (повышение качества подготовки специалистов с учетом наиболее актуальных потребностей региона; формирование творческой личности, обладающей общей и профессиональной культурой и т.д.).

4. Цели вуза в международной деятельности (интеграция образовательных, научных и культурных проектов университета в международные программы; расширение партнерских связей и т.д.).
5. Цели в области социальной политики (создание спортивно-оздоровительной базы для сотрудников и студентов; реализация программы жилищного строительства и т.д.).

Спектр частных целей вуза может быть значительно расширен в зависимости от его организационно-правовой формы (государственные, муниципальные и негосударственные (частные) учреждения, а также учреждения общественных и религиозных организаций (объединений), вида (университет, академия, институт), типа и области реализуемых образовательных программ [8].

Помимо представленной выше уровневой классификации целей вуза, для определения специфики его организационной культуры, нам представляется необходимым рассмотреть его цели в соответствии с классификацией, данной Н.А. Воеводиной, И.А. Даниловой, Р.Н. Нуриевой [2]. Данные авторы предлагают разделять цели организации на три группы: цели-задания, цели-ориентации и цели-системы. Цели-задания являются наиболее приоритетными и определяют смысл существования организации, а, следовательно, выступают основой формирования ее организационной культуры. В качестве такой цели для вуза является удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего и послевузовского профессионального образования, а также удовлетворение потребности общества и государства в квалифицированных специалистах с высшим образованием и научно-педагогических кадрах высшей квалификации. Данная цель реализуется в процессе воспитательной, образовательной, научной и культурно-просветительской деятельности, осуществляемой вузом.

К целям-ориентациям относятся общие цели коллектива вуза, включающие также обобщенные цели отдельных групп и личные цели каждого участника организации. Цели-ориентации могут соответствовать и не соответствовать целям-заданиям вуза, поэтому очень важной задачей организационно-управленческой деятельности является их совмещение. Однако этот процесс усложняется тем, что участниками (членами организации) в вузе выступают как непосредственные участники образовательного процесса – студенты и профессорско-преподавательский состав, так и управленческий, административный, учебно-вспомогательный и технический персонал различного уровня. А это значит, что члены коллектива вуза не только имеют разный, необходимый им в процессе трудовой или учебной деятельности набор качеств и навыков, но и обладают различным уровнем способностей, знаний, квалификации, мотивации, ответственности, личностной и деловой культуры, а также отличаются широким кругом социально-демографиче-

ских, социально-статусных, функционально-ролевых, культурно-нравственных и социально-психологических характеристик. Все это усложняет процесс согласования индивидуальных и организационных целей в рамках деятельности вуза, и обуславливает необходимость осознанного целенаправленного их регулирования с помощью развитой организационной культуры.

Цели-системы направлены на сохранение организации как самостоятельного целого с точки зрения ее внутреннего равновесия, стабильности и целостности, а также гармоничного существования в условиях внешней среды и интеграции в ряд других. Они также должны сочетаться с целями-заданиями и целями-ориентациями. Здесь основными задачами руководящего состава вуза выступают укрепление дисциплины, стимулирование сотрудников и студентов, содействие сплоченности коллектива, повышение авторитета и конкурентоспособности вуза, развитие системы менеджмента качества.

Перечисленные цели, имея общую основу, характерную для всех вузов, тем не менее, в целом являются неповторимыми для каждого вуза, так как помимо всего прочего зависят от формы собственности, специфики реализуемых направлений подготовки, дополнительных видов деятельности и услуг и формируются под воздействием национальных, культурных, территориальных, социально-экономических особенностей и условий.

Высшее учебное заведение можно рассматривать как систему, состоящую из совокупности взаимосвязанных действующих элементов. Набор элементов вуза как системы, по мнению С.Д. Резника и О.А. Сазыкиной, включает преподавателей, сотрудников, аспирантов и студентов [8]. Следовательно, центральным элементом вуза как системы является его социальная структура, представляющая собой совокупность индивидов (участников организации), образующих коллектив вуза, а также занимаемых ими определенных позиций в организационной структуре вуза и выполняемых соответствующих социальных ролей, и отражающая различные аспекты взаимоотношений между ними. Как уже отмечалось выше, структуру коллектива вуза составляют:

- студенты, магистранты и аспиранты;
- профессорско-преподавательский состав;
- управленческий и административный персонал;
- учебно-вспомогательный персонал;
- технический персонал.

Все вместе студенты и сотрудники вуза представляют собой членов организации, которые занимают особое место в социальной структуре вуза и, взаимодействуя друг с другом, в соответствии с нормативной и поведенческой структурой выполняют специфические социальные и профессиональные роли, определяющие вклад в общую деятельность.

Организационную структуру вуза можно представить в виде иерархической совокупности структурных подразделений. Основными структур-

ными подразделениями вуза являются: филиалы вузов, учебно-методическое управление, научное управление, управление воспитательной работой, финансовое управление, хозяйственное управление, управление кадров, факультет вуза, кафедра вуза, студенческая группа. В различных вузах обозначенный перечень структурных подразделений может быть дополнен.

Являясь сложной учебной, воспитательной, научной, социальной, хозяйственной структурой, вуз имеет достаточно сложную систему управления. Иерархическая структура целей, подцелей и задач, которые должен решать вуз в процессе своей деятельности, является основой в построении системы управления. Помимо этого, построение системы управления вузом в решающей степени зависит от реализуемых в вузе видов деятельности, т.е. управляемых процессов.

Важно также отметить, что организационная культура вуза, как и любой организации, внутренне неоднородна и состоит из многоуровневых моделей. Так, организационную культуру вуза можно подразделить на общепризнаваемую (характерную для вуза в целом) и субкультуры (культуру отдельных структурных подразделений, культуру студентов, преподавателей и т.д.).

Помимо этого организационная культура вуза может быть представлена в качестве таких форм как материальная, социальная и духовная культура. Материальная культура вуза – это совокупность материальных ценностей, обусловливающих удовлетворение потребностей людей в рамках их деятельности в вузе. Социальная культура вуза выступает в качестве основы внутривузовских отношений, и может быть раскрыта через систему статусов, ролей, социальных групп внутри вуза и характерных для них образов действий. Духовная культура вуза отражает субъективные аспекты деятельности в вузе: идеи, установки, ценности и ориентирующиеся на них способы поведения людей.

Таким образом, на основании приведенных основных характеристик вуза как организации, можно утверждать, что организационная культура вуза имеет специфические черты, обусловленные целями, задачами и направлениями деятельности вуза, а также его сложной многоаспектной и многосубъектной организационной и социальной структурой.

Список литературы:

1. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. – М.: Экономистъ, 2006. – 528 с.

2. Воеводина Н.А., Данилова И.А., Нуриева Р.Н., Социология и психология управления. – М.: «Омега-Л», 2010. – 670 с.

3. Галкина Т.П. Социология управления: от группы к команде. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 224 с.

4. Грошев И.В., Юрьев В.М. Менеджмент организационной культуры. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2010. – 760 с.

5. Ксенофонтова Х.З. Социология управления. – М.: КНОРУС, 2010. – 288 с.

6. Организационная культура / Под ред. Н.И. Шаталовой. – М.: «Экзамен», 2006. – 652 с.

7. Спивак В.А. Организационная культура. – СПб.: Издательский дом «Нева», 2004. – 224 с.

8. Управление высшим учебным заведением / Под ред. С.Д. Резника, В.М. Филиппова. – М.: ИНФРА-М, 2010. – 768 с.

9. Schein E.H. Organizational Culture and Leadership. – S.F.: Jossey Bass, 1985. – 366 p.

Секция 15

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПЕРСПЕКТИВЫ ДИСТАНЦИОННОЙ ЗАНЯТОСТИ ДЛЯ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ[1]

© Чусавитина Г.Н.[♣]
Магнитогорский государственный университет, г. Магнитогорск

В докладе рассматриваются новые формы трансформации трудовых отношений обусловленных информатизацией общества. Выпускники ИТ-специальностей вузов должны быть осведомлены о возможностях дистанционной занятости, самозанятости, совмещения занятости на современном рынке ИТ-труда.

В современных концепциях модернизации системы высшего профессионального образования акценты смещаются на подготовку специалистов конкурентоспособных на рынке труда. Результатом объективной оценки деятельности вуза становятся успешность трудоустройства и карьера выпускников. Однако статистика свидетельствует о том, что более четверти выпускников высшего профессионального образования и около трети выпускников среднего профессионального образования не трудоустраиваются по полученной в учебном заведении специальности. Как отмечается в ФЦП программе развития образования на 2011-2015 годы [1], уровень развития отечественного профессионального образования не соответствует требованиям инновационного социально ориентированного развития страны. Приоритетным направлением должно стать повышение доступности качественных образовательных услуг и приведение содержания и структуры подготовки профессиональных кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда.

Под влиянием масштабных процессов глобализации и информатизации в мире, формирования «новой экономики» происходит и трансформация занятости. В качестве основных отличительных особенностей занятости исследователи выделяют следующие изменения:

- социально-профессиональную и квалификационную реструктуризацию рабочей силы;
- изменение формы труда и его интеллектуализацию, возникновение нового вида труда – информационного;
- смену социально-культурного типа работника;
- новые формы организации и управления трудовым процессом;

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ № 10-06-01184а «Разработка инновационных механизмов повышения конкурентоспособности выпускников ИТ-специальностей вуза в условиях монопромышленного города».

[♣] Профессор кафедры Информационных технологий, кандидат педагогических наук, профессор.

– сосредоточение занятости в организациях «нового» типа;
– децентрализацию занятости в пространстве и во времени и др. [2-4].

Глобальный характер информатизации порождает новые технологии, которые в свою очередь порождают новые профессии, обеспечивающие устойчивое развитие информационной среды, и вытесняют старые. В свою очередь переход к информационному обществу обусловливает и существенные трансформации трудовых отношений. А именно – появление «дистанционных отношений» между работодателем и его сотрудниками, которые являются частью процесса децентрализации трудовой деятельности во времени и пространстве, – т.е. процесса формирования одновременно электронного и гибкого рынков труда.

В научный оборот вошли термины «дистанционная работа» «телеработа» (telework, telejob, telecommuting), «удаленная работа» (remote work), «теледоступ» (telecommuting) и др. Эти термины описывают работу на расстоянии, вне традиционного рабочего места, когда связь (передача и получение информации) поддерживается посредством современных коммуникационных технологий. Масштабы и темп распространения дистанционной занятости в развитых странах очень высоки (по оценкам, в Европейских странах доля потенциальных дистанционно занятых работников составляет от 10 до 22 % в общем количестве занятых). Организации все шире применяют возможности дистанционного (теле) доступа, позволяя своим работникам определенное количество времени работать на дому или в специально созданных «телецентрах». В России эти новые высокоэффективные формы занятости так же вызвали пристальное внимание в разных отраслях экономики. В ближайшее время Госдума рассмотрит поправки к проекту федерального закона «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации». Проект закона был внесён в Госдуму в апреле 2011 года и в нём впервые даётся определение «работника, выполняющего работу дистанционно» (раньше в трудовом кодексе были только «надомники»).

В числе основных социальных преимуществ для граждан и общества, которые сопутствуют использованию дистанционной работы, находятся следующие:

– снижение времени, затрачиваемого на поездки на работу, решение транспортных проблем;
– повышение гибкости использования рабочего времени;
– увеличение времени для семейного общения;
– вовлечение в работу людей, которые до сих пор не входили в ее состав и др.

Дистанционная работа имеет ощутимые достоинства и для работодателя, в частности:

– снижение расходов за счет аренды помещений, организации рабочих мест;

- возможность сокращения издержек на содержание персонала при простое;
- возможность организации круглосуточного обслуживания клиентов без оплаты сверхурочных;
- гибкая численность штата и возможность оперативного управления его количеством в зависимости от текущих потребностей;
- рост производительности и эффективности труда за счет устранения офисных помех и более комфортных условий организации рабочего места;
- формирование нового мотиватора – «работа дома», обеспечивающего повышение лояльности служащих за счет сокращения времени и затрат на переезды от дома до работы и др.

В числе негативных последствий эксперты отмечают ухудшение морального состояния дистанционных работников, вызванное их отдаленностью от своих коллег. В ряде организаций дистанционные работники получают меньшую плату за тот же труд по сравнению с их коллегами, которые работают традиционными способами. Европейские международные организации в настоящее время проводят необходимую работу по выработке соглашений, направленных на охрану здоровья и безопасности людей, участвующих в дистанционной работе, а также по созданию союза, обеспечивающего защиту прав таких работников.

Сегодня в среде дистанционных работников формируется новая категория работников – фрилансеров, независимых профессионалах, не состоящих в штате организаций, и самостоятельно предоставляющих услуги различным заказчикам в режиме удаленного доступа. Саму концепцию фриланс-работы, известную ныне как *telecommuting*, предложил еще в 1972 г. *Джек Ниллес*. Фриланс же, как таковой в западном Интернете возник только в середине 90-х гг., а в России – спустя лет пять, в самом конце прошлого века. Термин «e-lancer» (электронный фрилансер) впервые появился в 1998 г. в статье *Т. Малоуна* и *Р. Лойбахера* [5] и был образован по аналогии с неологизмами «e-mail» (электронная почта), «e-business» (электронный бизнес). Электронный фрилансер – это фрилансер, осуществляющий свою трудовую деятельность удаленно с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Среди новых способов работы, новых методов удержания и мотивации персонала являются альтернативные или гибкие режимы рабочего времени (когда рабочий график, устанавливается индивидуально каждому сотруднику в компании и зависящий не от установленных временных границ, а от той задачи, которую ставят перед сотрудником, от его объема работы). На сегодняшний день, во всем мире больше половины компаний перешли на схему гибкого рабочего графика.

В настоящее время весьма распространенной является практика совмещения статусов занятости (например, работы по найму и самозанятости). Хэнди Ч. [6] предложена концепция «портфеля работ». Под этим термином

он предлагает понимать весь набор видов деятельности человека (как оплачиваемых, так и нет), которые можно условно разделить на пять основных категорий:

- работа за оклад, являющийся вознаграждением за отработанное время;
- работа за контрактное вознаграждение, которое выплачивается за определенный результат труда;
- домашняя работа (приготовление пищи, уборка, уход за детьми, производство благ в домашних условиях и т.п.);
- бесплатная работа (благотворительность, труд на благо соседей или местных сообществ, хобби и т.п.);
- работа по приобретению знаний (обучение в учебных заведениях, самообразование) [7].

В заключение рассмотрим перспективы дистанционной занятости. ИКТ, с одной стороны, порождают новые профессии и увеличивают занятость населения, а с другой, – вытесняют некоторую часть рабочей силы из производственного процесса. Поскольку вытеснение происходит более динамично, чем приток новых специалистов, формируются незанятые слои населения – частичная или полная безработица. При этом в сферу безработных попадают не только люди старшего поколения с ограниченной трудоспособностью, не имеющие возможность или не желающие переучиваться, но и полуквалифицированные и даже квалифицированные рабочие массовых профессий, молодежь с хорошим образованием и не получившие работу. У ряда социологов разных стран существует опасение, что новые высокие технологии приведут к массовой безработице. Однако, если сопоставить статистические данные по занятости в наиболее развитых в промышленном отношении стран, то можно констатировать, что существует обратная связь между уровнем безработицы и уровнем внедрения новых технологий: наиболее технологически развитые страны имеют самый низкий уровень безработицы и наоборот. Поэтому, на уровне Глобального Общества несомненно неправильным будет утверждение о том, что внедрение новых технологий способствует созданию массовой безработицы.

Многие представители различных социологических и экономических научных школ [4 и др.] считают, что движение к экономике знаний не должно привести к взрыву массовой безработицы на рынке труда, но потребует создания новых механизмов в регулировании занятости и фундаментальной перестройки организации труда и системы трудовых отношений. Вымывая работников в одних сферах деятельности, новые технологии создают дополнительные рабочие места и в новых производствах, и в отраслях, их обслуживающих. Эффективность или проблемность этих процессов будет зависеть как от действенности институтов рынка труда, других социальных институтов, государственной политики, образовательного потенциала, так и собственно от научных или технологических достижений.

Экономический кризис и глобализация экономики оказывают различное воздействие на трансформацию форм занятости. Экономический кризис 2008-2009 гг. наглядно продемонстрировал переход от «рынка труда работника» к «рынку труда работодателя». Занятость на условиях неполного рабочего дня, гибкий график, дистанционный труд – все это теперь предназначено не для периферийной рабочей силы, а для экономически активных граждан, заинтересованных в полной занятости и соответствующей оплате труда. В рамках реализации программы содействия трудоустройству и адаптации к рынку труда студентов и выпускников ИТ-специальностей вуза необходимо знакомить будущих специалистов с изменениями, происходящими в сфере труда и занятости в информационном обществе, раскрывать новые возможности и риски связанные с дистанционной занятостью. Это позволит интегрировать интересы ИТ-работодателей, учреждений профессионального образования и выпускников образовательных учреждений в вопросах их трудоустройства, сформировать представление о новых ИТ-профессиях и формах трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования, быстрее адаптироваться на рынке труда в современном информационном обществе.

Список литературы:

1. Распоряжение Правительства РФ от 07.02.2011 N 163-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 гг.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://government.consultant.ru/page.aspx?8411; 1546319.

2. Уэбстер Ф. Теории информационного общества / Ф. Уэбстер; пер. с англ.; под ред. Е.Л. Вартановой. – М.: Аспект-Пресс, 2004.

3. Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Логос, 2000. 304 с.

4. Кастельс М. Информационная эпоха, экономика, общество и культура: пер. с англ. / Под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М.: ГУ-ВШЭ, 2000.

5. Malone T., Laubacher J. The Dawn of The E-Lance Economy // Harvard Business Review. – 1998. – Sep-Oct.

6. Хэнди Ч. Время безрассудства / Ч. Хенди. – СПб.: Питер, 2001. – С. 196-207.

7. Стребков Д.О. Фрилансеры в информационной экономике: как россияне осваивают новые формы организации труда и занятости: Препринт WP4/2009/02 / Д.О. Стребков, А.В. Шевчук. – М.: Изд. дом ГУ – Высшей школы экономики, 2009. – 76 с.

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
XI Международной научно-практической конференции
«ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ»

Подписано в печать 17.10.2011. Формат 84×60X1/16. Бумага офсетная.
Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. ?? Печ. л. ??? Заказ ???

Отпечатано в типографии
Новосибирского государственного технического университета
630092, г. Новосибирск, пр. Карла Маркса, 20

ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
(г. Новосибирск)

С целью оказания помощи в опубликовании результатов научно-исследовательских работ профессорско-преподавательского состава, молодых ученых, аспирантов и магистрантов проводит *конференции*, готовит к выходу *сборники научных трудов* «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ», а также осуществляет подготовку и публикацию коллективных научных *монографий* по различным областям знаний.

Информацию об условиях публикации результатов научных исследований и требования к оформлению материалов можно получить на сайте **http://www.ZRNS.ru**, по телефонам Центра развития научного сотрудничества в г. Новосибирске:

8-383-291-79-01 Чернов Сергей Сергеевич, руководитель ЦРНС

8-913-749-05-30 Хвостенко Павел Викторович,
ведущий специалист ЦРНС

или по электронной почте: **monography@ngs.ru**
monography@mail.ru

НАДЕЕМСЯ НА ПЛОДОТВОРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО!