ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ

XIII Международной научно-практической конференции

Новосибирск, 12 марта 2012 г.

Под общей редакцией С.С. Чернова

НОВОСИБИРСК
2012

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

П 781 **Проблемы и перспективы развития образования в России:** сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2012. – 350 с.

ISBN 978-5-7782-1859-8

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», «Проблема качества среднего и высшего педагогического образования», «Роль учителя в современном обществе», «Региональные образовательные традиции в современной школе», «Переход к многоуровневому высшему образованию: проблемы и перспективы», «Управление системой высшего образования в условиях модернизации», «Профессиональное развитие менеджера в образовательной среде», «Экономические аспекты образовательной деятельности».

Все материалы публикуются в авторской редакции.

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

ISBN 978-5-7782-1859-8

© Коллектив авторов, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. **ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ** 8

Возчиков В.А. Отставка министра Уварова,
или Как и зачем разрушали классическую гимназию 9

СЕКЦИЯ 2. **ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА** 24

Ахриева А.Ю. Педагогическое тестирование как средство
оценивания результатов обучения школьников 25

Васильева А.А. Поликультурное образование в вузе как средство
формирования личности студента 30

Ефименко В.Н. Проблемы постинтернатной адаптации
выпускников детских домов Камчатского края 35

Ильина О.Ю. Использование медиаобразовательных технологий
для формирования у молодёжи толерантного отношения к людям
с ограниченными возможностями как равным членам общества 40

Качановский А.Ю. Отечественный опыт воспитания физической
культуры в системе дополнительного образования (1920-1940-е гг.) 44

Лаврина Р.Н. Положительная социальная идентичность личности
учащихся образовательных учреждений пенитенциарной системы 49

Моторина С.Н. Актуальные проблемы образования в России 54

Смирнова Т.Ю. Интегративный подход к отбору и конструированию
содержания образования будущих учителей иностранных языков 58

СЕКЦИЯ 3. **СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ТЕХНОЛОГИИ** 64

Бесперстова Е.Н. Новые технологии самостоятельной работы
студентов-заочников технических вузов 65

Богданова Л.Я. Особенности реализации метапредметных
технологий на уроках литературного чтения в начальной школе 69

Дианова Н.Ф. Общие характеристики и закономерности
креативной модели образования 74

Ефимова Н.И., Бурова Л.Б. Применение инновационных методик
и технологий в системе преподавания иностранных языков
в неязыковом вузе 78

Жукова Т.А. Педагогическая технология как средство повышения качества знаний преподавателя физики 83

Зудилова Л.В. Индивидуальные и групповые формы работы развития социально-профессиональной активности студентов колледжа 88

Корсакова И.А. Пути повышения учебной мотивации студентов вузов 101

Крайнова Ю.Н. Современные технологии: метод Workshop 105

Кузнецов А.П., Севостьянова О.М. Требования к подготовке специалистов технических специальностей в современных условиях 109

Ларин С.Н., Жилякова Е.В. Проектирование современных педагогических технологий в условиях информационной образовательной среды 113

Мелешкина Е.А. Методика художественной идентификации в основе постижения эстетики и поэтики романтизма 118

Слабожанин Г.Д. Мировоззренческий подход к изучению истории развития гидравлики 122

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

Бочкарева С.И., Митина Н.Ф., Ростеванов А.Г. Компьютерные технологии в физкультурном образовании студентов вузов 128

Воробьев Е.М. On-line обучение дисциплине Линейная алгебра..... 130

Германова Т.В. Использование информационных технологий в обучении студентов дисциплине «Охрана окружающей среды при эксплуатации теплоэнергетических установок» 140

Копелиович Д.И., Азарченков А.А. Повышения качества образования за счет применения балльно-рейтинговой оценки знаний студентов, с использованием автоматизированной системы учета успеваемости 144

Мининзон Е.Е. Использование ИКТ на уроках литературы 148

Орлова И.А. Активизация самостоятельной работы студентов неязыкового технического вуза средствами сети интернет 153

Пупонина О.С. Применение flash-технологий на занятиях по математике 159

Сомова В.Ю. Учебно-методическое обеспечение развития информатизации учебного процесса педагогического вуза 163

СЕКЦИЯ 5. **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ** 169

Борщевская М.Ю. Развитие метафорического мышления учащихся на уроках литературы 170

Ланских Е.А. Теория и методика обучения и воспитания в кадетских классах средних общеобразовательных школ 174

Москалец Е.Р. Специфика преподавания информатики в негосударственном образовательном учреждении 179

Мудрова А.В. Взаимодействие как фактор развития – развивающее взаимодействие 183

Муравецкая Н.В. Работа с тестами на уроках технологии как средство формирования умения планировать предстоящую работу у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью 186

Сиволобова Н.А. Гражданско-патриотическое воспитание студентов: традиции и инновации 191

Сидоренко И.С., Романова О.В. Контекстные и творческие задания как способ реализации современного опережающего подхода к обучению химии 196

Хачетлова С.М. Воспитание интереса к урокам русского языка у детей в условиях современной начальной школы 201

Шепелев М.В. Методическая система работы педагога с одаренными учащимися на пропедевтическом этапе изучения химии 205

СЕКЦИЯ 6. **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ** 209

Дудар Л.И., Игонина Е.В. Разработка методики измерения уровня готовности обучающихся профессии «Ювелир» к будущей профессиональной деятельности 210

Сайханова Л.И. Самоопределение работника образования как необходимый элемент для обеспечения возможности выбирать траекторию профессионального роста 220

Слугина Н.Л. Применение технологий ситуационного центра в процессе преподавания дисциплины «Теория систем и системный анализ» для развития компетенций, необходимых бакалавру прикладной информатики 225

Смоленская Т.М. О профессиональной направленности дисциплины «Русский язык и культура речи» (из опыта работы) 232

Стебеняева Т.В., Лазарева Л.Ю. Формирование модели профессиональной компетентности будущих специалистов 237

СЕКЦИЯ 7. **СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР** 243

Аванесова Г.М. Преимущества и недостатки ЕГЭ по иностранному языку 244

Волошина В.А. Современные методы и модели в преподавании иностранных языков 245

СЕКЦИЯ 8. **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ** 251

Кульчицкий В.Е. Профилактика сколиоза как фактор здоровьясбережения студенчества 252

Московченко А.Е. Атлетическая гимнастика в Прикамском социальном институте 256

Сажнева Е.В. Психологические особенности фомирования мотивации больных детей к занятиям физической культурой 260

Федорова Т.А., Вяткина Т.Н. Использование активных методов обучения на уроках физической культуры 264

СЕКЦИЯ 9. **ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ** 269

Назаренко Н.Н. Формирование культуры межнационального общения у будущих учителей в процессе внеаудиторной деятельности 270

Юлдашева М.Р. Качество подготовки студентов в контексте компетентностного подхода 274

СЕКЦИЯ 10. **РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ** 280

Морозова Н.Ю. Роль и статус преподавателя в контексте глобального образования 281

Москаленко И.В. Роль педагога-феноменолога в формировании нравственных ценностей 287

СЕКЦИЯ 11. **РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ** 291

Акчулпанова Р.К. Эпос «Урал-батыр» как основа формирования духовно-нравственной личности 292

СЕКЦИЯ 12. **ПЕРЕХОД К МНОГОУРОВНЕВОМУ ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ** ... 297

Акимова И.А. Осмысление проблем процесса интеграции российских аграрных вузов в общеевропейское образовательное пространство 298

Гарас М.Л. Особенности перехода к многоуровневому высшему хореографическому образованию на примере Уральского региона ... 303

Ледак Л.П., Бояркина Л.А. Преподавание информатики и информационных технологий в вузе: обзор ФГОС ВПО 307

СЕКЦИЯ 13. **УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ** 314

Аверьянова Е.А. Социально-психологическое обучение как одно из условий формирования социально-психологической готовности студентов к инновационной деятельности в условиях модернизации 315

Акинфиева Н.В. Миссии российских вузов в современных условиях: назначение и проблемы формирования 320

Борисоглебская Л.Н., Куприянова М.Ю. Повышение эффективности управления научно-исследовательской деятельностью вуза 328

СЕКЦИЯ 14. **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЕНЕДЖЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ** 333

Мыльникова Е.М. «История управленческой мысли» – новая дисциплина в стандартах третьего поколения 334

СЕКЦИЯ 15. **ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** 337

Емельянова Е.И. Финансирование высшего образования в переходных условиях 1990-х гг. (на примере Курской ГСХА) 338

Муромцева А.К. Взаимосвязь высшего образования и рынка труда: российская специфика 342

Павлова Н.Б. К вопросу об оценке качества образовательных услуг 346

Секция 1

ФИЛОСОФИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОТСТАВКА МИНИСТРА УВАРОВА, ИЛИ КАК И ЗАЧЕМ РАЗРУШАЛИ КЛАССИЧЕСКУЮ ГИМНАЗИЮ

© Возчиков В.А.[♣]
Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск

Сложное положение, в котором оказалось образование России в середине XIX века, в чем-то родственно сегодняшней проблемной ситуации в отечественной образовательной системе. Отставка министра народного просвещения С.С. Уварова интерпретируется автором как поучительный урок истории: в процессе создания нового нужно не отказываться от ранее достигнутого, а опираться на него как надежный фундамент развития.

В конце 40-х гг. XIX в. тщательно создаваемое, достигшее невероятной доселе крепости и стройности здание российского образования неожиданно начало разрушаться. Но не потому, что система больше не соответствовала времени, – «улучшать» законченный шедевр взялся его главный архитектор… Наверное, революционные европейские события того времени требовали каких-то общественно значимых действий, свежих политических решений, но продуманных, дальновидных!.. Образование трогать было нельзя, но начали «предохраняться» от экспансии «материализма» именно с него, – ошибка, как показала история, приведшая к трагическим для страны последствиям… Да, вскоре власть спохватилась, попыталась восстановить утраченное, но что такое склеенные черепки – лишь иллюзия благополучия!..

Предполагать, что Николай I запаниковал, видимо, неправомерно, – не таков был характер государя. Но о том, что император дрогнул, свидетельствует его поспешное решение «усовершенствовать» систему образования, которую долгие годы, при неизменной, кстати, поддержке императора, создавал С.С. Уваров. По мнению последнего, никаких оснований для сколько-нибудь серьезных изменений в сфере образования не было, более того, на фоне известных европейских событий второй половины 40-х гг. система продемонстрировала свою жизненность, а обучающиеся – духовную крепость. Заключая общий отчет по Министерству народного просвещения, представленный государю, министр свидетельствовал перед Николаем Павловичем, что «… Промысл Божий, всегда благодатный к России, благословил успехом усердие и предостерегательные меры наши, не только охранив публичные заведения Министерства, но еще как будто даровав юношеству новый порыв преданности к нашим Государственным коренным учреждениям и к священной Особе Вашего Величества» [11, с. 140].

[♣] Профессор кафедры Педагогики, доктор философских наук, доцент.

В контексте сказанного предлагаем следующие рассуждения. Обязанность лидера страны обеспечить политическую стабильность государства бесспорна, однако видеть главную угрозу социальному благополучию в действующей системе просвещения есть, думается, ни что иное, как стремление во что бы то ни стало скорее «снять» угрозу политических катаклизмов, для чего требуется, вместо всестороннего анализа ситуации и квалифицированных прогнозов того или иного развития, найти «крайнего» в данной угрозе, обратить усилия власти и, так сказать, «взоры общественности» на «врага», которого – что особенно замечательно! – общество в принципе изначально готово считать таковым. Институтами, традиционно вызывающими общественную настороженность, традиционно являются литература, искусство, пресса, образование. Обвинять в социальных проблемах гуманитарную сферу – прием, в общем-то, безотказный, хотя и в сколько-нибудь отдаленной перспективе бесполезный (примеров, подтверждающих высказанный тезис, отечественная история дает предостаточно: сменяющие друг друга цензурные разрешения и запреты на те или иные темы для СМИ; без видимых причин пополняющиеся или, опять-таки, без очевидных поводов освобождающиеся «спецхраны» в библиотеках и «полки» для «неформатных» кинофильмов; изменение содержания образования под определенную идеологическую установку – от «свободного воспитания» рубежа XIX-XX вв. и «единой трудовой школы» 20-х гг. минувшего столетия до хорошо известных современных гуманистических концепций). Выбор Николаем I в духе заурядных руководителей, каким государь в действительности не был, «легкого» в управленческом плане пути позволяет нам предположить, что император дрогнул. Определяя «крайним» С.С. Уварова и стремясь предотвратить грядущие беды России, Николай Павлович фактически приблизил трагические события второй половины XIX века и последующие. Как же правы были Грановский и Катков, предчувствовавшие, к чему приведет в России ослабление классического образования!..

Слишком просто было бы сказать, что перемены в образовательной сфере начались с инициативы киевского генерал-губернатора Д.Г. Бибикова – тот всего лишь выразил собственное мнение, реализовав тем самым свое право гражданина. То, что граф Дмитрий Гаврилович настаивал на своей точке зрения, также делает ему честь, свидетельствуя о социальной активности и убежденности чиновника. Но вот принятие на основании этого мнения решения государственного значения – совсем иное дело. Император принял решение, приведшее, вместе, разумеется, со многими прочими факторами, к ослаблению монархического правления, и в этом смысле совершил ошибку. Уточним: ошибку с точки зрения сторонников незыблемости тогдашних государственных устоев. На взгляд же так называемых «демократических кругов» – решение своевременное и неизбежное… Мы воздерживаемся от оценки исторических деяний, но лишь размышляем по поводу свершившихся событий.

Действие же по разрушению или, скажем осторожнее, реорганизации уваровской образовательной системы во второй половине 40-х гг. XIX века развивалось следующим образом. В 1847 г. уже упомянутый Д.Г. Бибиков в записке «Об изменении учебного направления» высказал мнение, что все революционные брожения и антиправительственные идеи идут от «обманов воображения», которым, по мнению генерал-губернатора, способствует классическое образование. Таким образом Бибиков предложил государю заманчивое по своей простоте решение обостряющейся политической ситуации, и Николай I, повторим, стремящийся безотлагательно обеспечить интересы страны, увидел в предложении графа своеобразный и верный «спасательный круг»: всего-то и нужно – убрать из содержания образования древние языки или хотя бы уменьшить их долю в учебных планах, чтобы утвердить общественное спокойствие!.. Бибиков Д.Г. убеждал, что «… было бы полезно образованию молодых людей в учебных заведениях дать направление более материальное, которое, занимая ум их знаниями положительными, не давало бы времени воображению отвлекать их от полезных занятий. Для сего нужны только некоторые преобразования в курсах гимназий и училищ. Деятельность материальная уничтожила бы обманы воображения, и успехи на этом поприще увлекли бы всех и каждого» [цит. по: 3, с. 277].

Однако прошел год, прежде чем кулуарно обсуждаемое мнение о необходимости перемен в образовательной системе стало приобретать реальные очертания. Длительность принятия решения вполне объяснима: система, созданная С.С. Уваровым, успешно действующая в течение многих лет, имела всем очевидные достоинства и многочисленных сторонников, так что общественный резонанс по поводу ее возможной трансформации был неизбежен. Классические языки, античная филология – не просто школьные «предметы», это всемирное духовное наследие, отказываясь от которого человек не просто обедняет себя, но искажает свой образ, что, между прочим, хорошо понимали итальянские гуманисты, активно пропагандирующие античное наследие, в том числе знание языков. Уместно в контексте данного рассуждения привести мнение современного исследователя Л.М. Баткина, занимающегося проблематикой эпохи Возрождения: «Совершенное владение «обоими языками» (т.е. латинским и греческим) вело к миру подлинно античной мысли. Менее всего эти люди (гуманисты. – *В.В.*) были пуристами ради пуризма. Латынь объединяла образованную Европу не только в пространстве, но и во времени. Сочинять на чистом языке Цицерона и Квинтилиана – значит включать написанное в широкую историческую традицию, в непрерывный культурный ряд, облекать свой труд в бронзу и мрамор, приобщать к вечности» [1, с. 69]. Как видим, позиции защитников «классики» в середине XIX в. имели глубокие корни!..

«Излишне было бы говорить о пользе, которую изучение древней филологии успело уже принести всей совокупности наших знаний. Мало наук,

которых начала не примыкают к трудам греческих мыслителей и ученых, – размышляет Т.Н. Грановский. – Но польза эта уже принесена, и каждая наука успела совершить длинный путь, отделяющий ее от точки отправления. Зачем же постоянно возвращаться к этой точке и повторять без надобности зады? – говорят люди, считающие себя по преимуществу представителями умственного движения и защитниками прогресса. – Но истинно великие произведения духа человеческого отличаются именно своей неисчерпаемостью. В этом-то и заключается тайна их бессмертия. Нельзя же нам отказаться от наслаждения поэзиею древних потому только, что отцы, деды и прадеды упивались ее непреходящими красотами. Дело идет вовсе не о превосходстве античного искусства над новым, а о том, что одно не может заменить другого, что у каждого есть своя ему исключительно принадлежащая область и прелесть. Можно предпочитать Софоклу Шекспира, нам более близкого и доступного, но кто осмелится сказать, что Софокл стал не нужен с тех пор, как явился Шекспир» [3, с. 352].

В декабре 1848-го попечитель Санкт-Петербургского учебного округа граф Михаил Николаевич Мусин-Пушкин провел совещание Особого комитета директоров столичных гимназий, где шла речь о возможном изменении содержания гимназических курсов. Вскоре после этого совещания – 22 декабря – проект нового учебного плана гимназий, согласно Высочайшего повеления, был внесен в Государственный Совет. Представление документа сделал – по должности – министр народного просвещения С.С. Уваров. Возникает вопрос: понимал ли, видел ли граф Сергей Семенович, что та система, которую он столько лет с любовью и старанием возводил и которой заслуженно гордился, принятием новых учебных планов если не разрушается полностью, то, во всяком случае, принимает весьма искаженный вид?.. А если видел и понимал, то почему сразу же не подал в отставку?.. Думается, как умный человек и талантливый управленец Уваров все знал, видел и предчувствовал последствия. В отставку же не ушел потому, что был государственным чиновником и патриотом России; Сергей Семенович понимал, что император настолько глубоко захвачен идеей об «обманах воображения», коих причиной якобы является классическое образование, что убедить государя в противном вряд ли возможно – главная проблема была в том, что Николай Павлович желал, чтобы именно в этом, в образовании, обнаружился выход из всех общественно-политических сложностей; понимал, наконец, что к нему, министру, нет уже прежнего высочайшего доверия… Однако С.С. Уваров не считал себя вправе отойти от дел, оставить государя одного «разруливать» ситуацию, которая сложилась вопреки воле министра народного просвещения. Как тонко отметил С.В. Рождественский, Уваров пытался спасти систему в целом, пожертвовав какой-то ее частью:

«Он (С.С. Уваров. – *В.В.*) изобразил реформу гимназического курса как дальнейшее развитие принципов устава 1828 г., не колеблющее цельности

учебной системы и одного из ее краеугольных камней – первенствующего положения классицизма. «Университеты», говорил он, «будут получать из гимназий, может быть, меньшее число студентов, но с основательнейшим приготовлением в древних языках. Таким образом меньшее количество вознаградится высоким качеством» [3, с. 277-278].

Система, которую пытался спасти Уваров, была в высшей степени достойна прилагаемых усилий. При определении содержания образования гимназий и «веса» отдельных дисциплин Устав 1828 года исходил из здравого понимания того, что не все из закончивших средние учебные заведения, по различным причинам, продолжат свое образование в университетах. Отсюда следовал очевидный вывод, что подготовке тех, кто намеревался впоследствии осваивать университетский курс наук, должна иметь свои особенности, специфические отличия от программ для гимназистов, чье образование завершалось выпускным классом. Однако тонкость в том, что различие интересов и возможностей не ранжировало учащихся по «качественному» основанию, ибо гимназия изначально была ориентирована не только на формирование будущих ученых и министерских чиновников, но и обеспечение высокого культурного уровня общества. В §134 Устава заявлялась двоякая цель учреждения губернских гимназий: «… доставлять способы приличного по званию их воспитания тем из молодых людей, кои не намерены или не могут продолжать учение в Университетах; а готовящихся вступить в оные, снабдить необходимыми для сего предварительными знаниями» [7, стлб. 225]. И будущим студентам, и тем, кто удовлетворялся средним образованием, предписывалось в течение семи гимназических лет (§143) изучать одни и те же предметы, перечисленные в §144: «В оных (т.е. гимназических классах. – *В.В.*) преподаются: 1) Закон Божий, Священная и Церковная история. 2) Российская Грамматика, Словесность и Логика. 3) Языки: Латинский, Немецкий и Французский. 4) Математика до конических сечений включительно. 5) География и Статистика. 6) История. 7) Физика. 8) Чистописание, черчение и рисование» [7, стлб. 227]. Исключение, да и то, как оговаривалось, не имеющее постоянного характера, состояло лишь в одном: «§145. В Гимназиях, состоящих при Университетах, обучают и языку Греческому. По мере нужды и возможности, преподавание оного будет вводимо и в прочие Губернские Гимназии» [7, стлб. 227]. Нужно сказать, что Уваров преуспел во введении преподавания греческого языка в «прочие гимназии», таково было его непоколебимое убеждение…

Сергей Семенович выказал свою приверженность классическим языкам еще в 1811 г., когда предложил министру народного просвещения свой проект совершенствования гимназий (Уваров был тогда попечителем Санкт-Петербургского учебного округа). Проект нового учебного плана гимназий, утвержденный министром народного просвещения Алексеем Кирилловичем Разумовским 7 ноября 1811 г., исключал из программы средних учеб-

ных заведений предметы философские и политико-экономические, зато усиливал преподавание Закона Божия и русского языка, но особенно – древних языков, знание которых отныне признавалось основным критерием образованности: «… латинскому языку отводилось 32 часа, начиная с 3-го класса, греческому – 6 часов в двух старших классах. Новая программа была введена сначала в виде опыта в одну петербургскую гимназию» [3, с. 69]. Таким образом греческий язык обрел органичное соседство с латинским, появившимся в русских гимназиях еще по «Уставу учебных заведений, подведомых университетам» от 5 ноября 1804 г., и инициатором этого новшества, повторим, стал большой знаток и ценитель древней филологии Сергей Семенович Уваров…

При распределении учебных предметов и назначении количества уроков Устав 1828 г. предписывал гимназиям (§153) руководствоваться специальными таблицами; какие-либо изменения в «почасовке» допускались лишь с разрешения университета. Сравнение таблиц занятий для гимназий, где преподавался греческий язык, и для гимназий, в которых по-гречески не обучали [см.: 7, с. 9 в разделе «Штаты и приложения»], убеждает в последовательности Министерства народного просвещения в обеспечении целостности гимназии: и будущие студенты, и специалисты со средним образованием в каждом из семи классов имели одно и то же количество уроков и одинаковое время, отводимое еженедельно на учебу. Различие состояло в том, что для одной группы с четвертого класса начиналось преподавание греческого языка (по пять уроков в неделю), при этом сокращалось время, отводимое на изучение языков немецкого и французского, а для второй, условно говоря, группы, наоборот, увеличивалось количество уроков по немецкому и французскому языкам (при этом время, отводимое на латынь, для всех было одинаковым: с первого по пятый класс – по четыре урока в неделю, в шестом и седьмом классах – по три). В результате введения греческого языка для будущих студентов сокращалось преподавание математики: если в классах с первого по третий предусматривалось по четыре математических урока в неделю, то в классах с четвертого по шестой – уже лишь один урок, а семиклассники вообще не занимались математикой. В гимназиях же, где греческий не изучался, в классах с четвертого по седьмой проводилось каждую неделю по три математических урока…

Обосновывая перед Государственным Советом весной 1849-го необходимость реформы, Сергей Семенович словно убеждает и себя, что перемены обусловлены необходимостью, «согласно с современными потребностями, разделить еще решительнее двоякое предназначение гимназий, и с большею определенностью перейти от общего образования к специальному». Устав 1828 года выполнил свое предназначение, говорит Уваров, дворянская молодежь охотно идет в гимназии и университеты, в обществе утвердилось «убеждение в пользе и важности классического учения»; пришла пора за-

острить внимание на второй цели гимназий, опять-таки прописанной в Уставе 1828-го года, – обеспечить подготовку учащихся к практической деятельности, для чего «необходимо сделать различие между готовящимися в университеты и теми, которые пожелают из гимназии перейти прямо в службу» [цит. по: 3, с. 277]. Опытный С.С. Уваров, повторим, или действительно верит, или старается доказать самому себе, что найден верный ход, предотвращающий разрушение классического образования. Однако в скором будущем стало ясно, что Уваров не только не спас, но фактически своими руками начал расшатывать классическую систему, в необходимости которой был убежден…

Осенью 1849-го года у Сергея Семеновича произойдет нервный срыв и он уйдет в отставку (9 октября). «В том же году попечитель Московского университета Д.П. Голохвастов испросил увольнение от должности. Многие из профессоров университета (Московского. – *В.В.*) начали думать об отставке, о перемене службы ученого ведомства на иную», – так сообщает А.В. Станкевич [10, с. 222] о тревожных настроениях, охвативших работников образования, удрученных слухами о закрытии университетов (и не только слухами – Дворянский институт был действительно закрыт!), известием об ограничении числа студентов и вольных слушателей в каждом университете [см.: «480. Апреля 30. Об ограничении числа студентов в Университетах». – 8, стлб. 1066; «482. Мая 11. Об уменьшении числа студентов в Университетах». – 8, стлб. 1068-1070. В первом постановлении – оба названных документа относятся к 1849-му году – сказано: «Статс-Секретарь Танеев сообщил Министру Народного Просвещения, что Государь Император Высочайше соизволил, чтобы штат студентам в Университетах ограничен был число 300 в каждом, с воспрещения приема студентов доколе наличное число не войдет в сей узаконенный размер. С ним вместе Его Императорскому Величеству благоугодно, чтоб при будущих приемах в студенты избирать из кандидатов самых отличных по нравственному образованию»], усилением контроля за содержанием лекций…

В первой половине 1849-го года классическая образовательная модель С.С. Уварова получила следующие очертания. 21 марта последовало Высочайшее утверждение представления министра народного просвещения об изменении §§145 и 235 Устава гимназий и училищ уездных и приходских. Напомним, что гласили указанные параграфы: «§145. В Гимназиях, состоящих при Университетах, обучают и языку Греческому. По мере нужды и возможности, преподавание оного будет вводимо и в прочие Губернские Гимназии» [7, стлб. 227]; «§235. Те из удостоверенных при выпуске (из гимназий. – *В.В.*) похвальными аттестатами, кои, сверх прочих наук, обучались и Греческому языку, определяются в гражданскую службу прямо 14-м классом и получают соответствующие оному места. Отличнейшие между ими награждаются золотыми или серебряными медалями, по усмотрению Совета Гимназии и с утверждения Университета» [7, стлб. 241-242]. Государ-

ственный Совет, на основании представления С.С. Уварова и Высочайшего повеления, утвердил принципиальные изменения в Уставе 1828 г.

Отныне «желающие продолжать учение в Университетах обязаны приобрести в Гимназиях основательное знание Латинского языка, к какому бы факультету ни приготовлялись, а для первого Отделения Философского Факультета, сверх Латинского, должно основательно обучиться и Греческому языку» [5, с. 184]. Как видим, повышенные требования предполагало лишь поступление на гуманитарный – традиционно самый популярный в силу своей многоплановости и в известном смысле самый «вольнодумный» – университетский факультет, да и то не на весь, а лишь на его первое отделение (историко-филологическое). Согласно Высочайше утвержденному 26 июля 1835 г. «Общему уставу Императорских российских университетов», последние должны были состоять из трех факультетов: философского, юридического и медицинского, причем философский включал два отделения – историко-филологическое и физико-математическое. Глубокий содержательный смысл университетской структуры, закрепленной в Уставе, детально объясняет С.В. Рождественский: «В группировке кафедр по первым двум факультетам (философского и юридического. – *В.В.*) ясно выразились руководящие взгляды министра (С.С. Уварова. – *В.В.*) на задачи высшего образования, стремление сообщить ему национальный характер и сделать политически безопасным преподавание юридических наук. Знаменательным нововведением на I-м отделении философского факультета были особые кафедры русской истории, истории и литературы славянских наречий. В это же отделение включены кафедры философии, политической экономии и статистики. Лишенный этих кафедр, а также кафедры естественного права, факультет нравственно-политических наук, названный теперь юридическим, получил иной характер, более специальный; более половины кафедр посвящены действующему русскому законодательству. Юридический факультет должен был готовить не ученых юристов, а чиновников» [3, с. 247].

Вернемся к документу от 21 марта 1849 года и еще раз отметим, что повышенные требования (необходимость знания греческого языка) предъявлялись теперь только к желающим учиться на историко-филологическом отделении философского факультета, остальные университетские подразделения удовлетворялись знаниями поступающих в латинском языке. Тем самым университет значительно утрачивал элитарность, становился более доступным. Если по Уставу 1835 г. преимущественным правом при поступлении пользовались окончившие полный курс гимназии (то есть, с греческим языком!), то теперь речь об этом уже не шла.

Более легким становилось и обучение в гимназиях. Решением Государственного Совета от 21 марта 1849 года гимназисты, не собиравшиеся продолжать свое образование в университетах, а намеревавшиеся по окончанию среднего учебного заведения «вступить прямо в военную или граждан-

скую службу, вместо древних языков занимаются: желающие определиться в службу военную – Математикою, а в службу гражданскую – Русским законоведением, преподавание коего будет, по мере возможности, вводимо во все Гимназии» [5, с. 184]. Учиться же в гимназии, кроме тех, кто по своему социальному статусу имел право на замещение государственных должностей, дозволялось и лицам «свободных состояний», последним, однако, «не иначе, как по предварительным, на законном основании, увольнениям их из прежнего сословия» [5, с. 184-185].

Отставка С.С. Уварова и отказ от созданной им образовательной системы (пусть не сиюминутный, постепенный, но все же отказ!) – весьма значительное, в известном смысле даже роковое событие в российской истории. Дело было не в замене одной образовательной концепции другой – началась ревизия философских оснований русского просвещения. Раскрыв в статье, к которой мы ниже еще обратимся, смысл уваровской системы, Т.Н. Грановский тем самым наглядно показал, какой в действительности устойчивый и надежный фундамент решили заменить. «Державная мысль, которой граф Уваров был счастливым и искусным истолкователем, ясно определила задачу русского просвещения, возвратив нас к коренным началам русской жизни, от которых в продолжение полутора столетий мы более или менее постоянно отклонялись, – словно разъясняет воображаемой аудитории, в качестве которой на сей раз все российское общество, Тимофей Николаевич. – Исключительное и вредное преобладание иноземных идей в деле воспитания уступило место системе, истекшей из глубокого понимания русского народа и его потребностей. Эта система, изгоняя из наших учебных заведений все ненужное, случайно занесенное извне, значительно усилило чисто научную и ученую часть. Неоспоримые факты доказывают, как быстро двинулась у нас наука в эти семнадцать лет (столько лет С.С. Уваров был министром. – *В.В.*) и насколько стала она независимее и самостоятельнее. Обязанности русского преподавателя, от профессора университета до сельского учителя, были определены с возможною отчетливостью. Каждому указана была цель его трудов, состоявшая в преподавании слушателям *нужных им* знаний в надлежащей полноте и современном, достойном науки виде, без сторонних, не идущих к преподавателю примесей. Умственная связь России с европейскою образованностью не была ослаблена; но отношение изменилось к нашей выгоде. Мы продолжали учиться у старших братьев наших, мы не отреклись от блага просвещения, но приобрели право критики и самостоятельного приговора» [2, с. 345-346]…

Последовавшие за решением от 21 марта 1849 г. новые правительственные распоряжения свидетельствовали о расширении «антиуваровских» тенденций. Так, Высочайшим распоряжением от 15 ноября 1849 г. упразднялась должность второго учителя латинского языка в Кишиневской гимназии [см.: 6, с. 4]; в распоряжении от 12 апреля 1850 г. «Об отмене препода-

вания Латинского языка в Пансионе при Чембарском уездном училище» говорилось: «Министр Народного Просвещения, по представлению Помощника Попечителя Казанского Учебного округа, изъявил согласие на отмену преподавания Латинского языка воспитанникам Пансиона при Чембарском уездном училище, *так как для принятия их в 3-й класс Гимназии или Института, по случаю нового распределения предметов в оных, впредь знание означенного языка не потребуется»* [9, стлб. 8] (курсив мой. – *В.В.*); 7 июня 1850 г. выходит распоряжение по Министерству народного просвещения «О продолжении преподавания языков Немецкого и Французского в Кременчугском уездном училище, с прекращением преподавания языка Латинского» [9, стлб. 16]; 19 июля того же года – «Циркулярное предложение по предмету развития обучения в реальных классах при Гимназиях» [9, стлб. 19-25]… Разумеется, это только неполное начало списка аналогичных документов.

После отставки Уварова для реализации идеи Бибикова о «более материальном направлении» гимназического образования практически не было препятствий. К тому же, в 1850-м году граф Дмитрий Гаврилович во всеподданнейшем докладе напомнил Николаю Павловичу о своем предложении, касающемся концептуального изменения содержания среднего образования. Однако пройдет еще год, прежде чем государь поручит статс-секретарю Танееву – в октябре 1851-го – справиться у товарища министра народного просвещения А.С. Норова, «не полагает ли он так же, как и Его Величество, что преподавание греческого языка во всех гимназиях совершенно лишне. Его Императорское Величество соизволил находить достаточным оставить преподавание сего языка только в некоторых гимназиях, например в Нежине и Таганроге, в прочих же отменить и за сим исключить из сметы жалованье греческим учителям в упраздненных местах» [цит. по: 3, с. 289]. То, что Николай сделал такой запрос именно в октябре, наводит на размышления. Министр народного просвещения князь Ширинский-Шихматов в те дни находился в служебной поездке, в его отсутствие А.С. Норов лишь исполнял обязанности управляющего Министерством… В чем причина спешки?.. Государю потребовалось срочное решение?.. Или он хотел узнать мнение именно Норова, не сомневаясь в позиции Ширинского-Шихматова?..

Норов А.С. в принципе соглашался, что «преподавание греческого языка не составляет еще общей потребности воспитания», однако отмечал основательность классической системы: «… так называемое классическое воспитание, для которого усвоены языки греческий и латинский, я считаю весьма важным по той причине, что оно приучает с малых лет к занятиям глубокомысленным и чрез чтение великих древних писателей направляет умы юношей к высокому и изящному, а вместе с тем, с образовавшимся в них вкусом и стремлением к науке, отвлекает от суетного чтения бесполезных и вредных книг… При теплой незыблемой вере россиян, охраняемых благочестивым скипетром Вашего Императорского Величества, классическое

образование приносит и принесет, как я смею думать, хорошие плоды» [цит. по: 3, с. 289]. Судя по резолюции, которой государь удостоил мнение Норова («Оставить решение сего до возвращения князя Шихматова»), 8 октября 1851 г. Николай I еще не был готов к принятию радикального решения. Многое зависело от позиции П.А. Ширинского-Шихматова. Однако князь, тотчас по возвращению, поспешил 12 октября представить всеподданнейший доклад по итогам личного обозрения гимназий, которым по сути укрепил государя в убеждении в необходимости серьезных перемен в образовательной сфере. Практически все предложения, сделанные князем Платоном Александровичем в плане совершенствования (как его понимал министр) гимназического образования, легли в основу циркуляра от 14 мая 1852 года, вводившего для российских гимназий новые учебные планы.

«В исполнение Высочайше утвержденного 21 марта 1849 г. мнения Государственного Совета об изменении некоторых параграфов Устава учебных заведений, – гласил циркуляр, – в мае того же года даны от Министерства Народного Просвещения окружным начальствам в руководство, в виде опыта, правила с таблицею распределения уроков по классам в гимназиях» [12, стлб. 88]. Составленные учебные планы предписывалось внедрить с начала учебного года в порядке эксперимента «на полный гимназический курс, т.е. на семь лет»; оговаривалось, что в процессе апробации новых учебных распределений в последние возможно ввести необходимые изменения.

Согласно цитируемому документу, учебные планы составлялись для трех видов гимназий: 1) с законоведением и естественной историей; 2) с законоведением; 3) с латинским в большем объеме и греческим языками. Иными словами, некогда *единое гимназическое образование распадалось отныне на три направления,* общими предметами для которых оставались: Закон Божий Православного исповедания; русский язык; география; история; математика; физика; математическая и физическая география; латинский язык; немецкий язык; французский язык; чистописание; черчение и рисование [см.: 12, с. 6-12]. Для учащихся в гимназиях с законоведением и естественной историей «специализация» начиналась с четвертого класса: как «готовящиеся на службу», так и «готовящиеся в университет» слушали в четвертом классе по два урока в неделю естественной истории, а в классах с пятого по седьмой – по одному уроку; «готовящиеся на службу» с пятого по седьмой классы получали по четыре урока русского законоведения, а «готовящиеся в университет» – по четыре урока латинского языка, начиная с четвертого класса [см.: 12, с. 15]. В гимназиях, где преподавалось законоведение (без естественной истории), для «готовящихся на службу» предлагалось, начиная с пятого класса, по четыре урока в неделю русского законоведения, а для «готовящихся в университет» – по четыре урока русского языка в классах с четвертого по седьмой [см.: 12, с. 16]. Наконец, в гимназиях с латинским в большем объеме и греческим языками (последний,

напомним, являлся обязательным для поступления на историко-филологическое отделение философского факультета университета; для юридического и медицинского факультетов считалось достаточным знание латинского): во втором и третьем классах учащиеся получали по три урока в неделю латинского языка, с четвертого по седьмой класс – по четыре урока; греческий вводился с четвертого класса и занимал по пять уроков в неделю в классах с четвертого по шестой и четыре урока в неделю – в седьмом классе [см.: 12, с. 17]. Однако гимназий с преподаванием греческого языка оставалось в России всего лишь девять (!), изменялся и сам характер классического образования: «В программы латинского языка четырех старших классов гимназий введены были отрывки из творений св. отцов и церковных писателей: Климента Римского, Киприана, Августина, Тертуллиана, Лактация. В трех старших классах гимназий с греческим языком введено было чтение отрывков из творений Юстина Философа, Иринея, Игнатия Богоносца, Евсевия, Василия Великого, Григория Богослова и Иоанна Златоуста. В отчете за 1852 г. министр заявил, что «прямая цель» преподавания греческого языка есть «основательное изучение творений древний эллинских писателей и, в особенности, св. отцов Восточной Церкви» [3, с. 290].

Принимая решение об изменении сложившейся при С.С. Уварове системы образования, Николай I искренне считал, что обеспечит тем самым спокойное будущее для своей страны. Однако благое намерение государя оказалось из числа тех, которые, по известной поговорке, ведут отнюдь не в райские кущи. Это прекрасно видели, например, Т.Н. Грановский и М.Н. Катков, которые высказали по сути одну и ту же мысль (правда, в разное время: первый – в середине 50-х, представив за несколько месяцев до смерти свою статью «Ослабление классического образования в гимназиях и неизбежные последствия этой перемены» министру А.С. Норову; второй – в конце 60-х гг. XIX столетия), весьма актуальную, между прочим, для всей истории российского образования: зачем, чтобы построить что-то новое, нужно непременно ломать старое, причем хорошо себя зарекомендовавшее?.. Приведем характерный пример такого подхода, относящийся, кстати, к тому же времени. В 1872 г. в России появились Мариинские женские гимназии с семилетним сроком обучения. Благое дело?.. Безусловно!.. Российским девушкам была предоставлена возможность получить качественное среднее образование. Но зачем ради этого потребовалось закрывать четырехлетние Мариинские училища, плодотворно работавшие с 1858-го года?!. Спустя двадцать лет – в 1882-м, – видимо, осознав ошибочность решения, вновь стали открывать училища, но на сей раз уже параллельно с гимназиями!.. Спрашивается, во имя чего российские девушки два десятилетия не имели возможности выбирать, в соответствии со своими возможностями, формат обучения?..

Грановский Т.Н. ставил проблему необходимости выбора в сфере образования с безупречной корректностью русского ученого: «Небывалое разви-

тие промышленности, последовавшее за миром 1815 г., побудило европейские правительства усилить средства технического образования для подданных. Сверх специальных, учрежденных с этой целью заведений, в большей части обыкновенных образовательных училищ, в гимназиях и т.д. введено преподавание естественных и математических наук, почти всегда к ущербу чисто классического элемента. Безрассудно было восставать против явлений, в которых выражалась существенная потребность, но, удовлетворяя эти потребности, не следует терять из виду других, быть может, высших благ и целей воспитания. Не о едином хлебе сыт *человек*. Решительный перевес положительных, применяемых к материальным сторонам жизни знаний над теми, которые развивают и поддерживают в сердцах юношества любовь к прекрасным, хотя, быть может, и неосуществимым идеалам добра и красоты, неминуемо приведет европейское общество к такой нравственной болезни, от которой нет другого лекарства, кроме смерти» [2, с. 350]. К этой мысли Грановского мы еще вернемся, а пока обратимся к М.Н. Каткову. Михаил Никифорович публицистически более конкретен, хотя, повторим, по существу говорит о том же, о чем и знаменитый историк: если уж действительно необходимо что-то новое – нужно его создавать специально, а не приносить в жертву «старое» ради скорейшего осуществления появившейся идеи!..

«Не надобно смешивать одно с другим, – убеждал Катков. – Нам нужны гимназии, настоящие, правильные гимназии, которые могли бы надлежащим образом воспитывать умы для высших целей науки и готовить сильных деятелей по всем отраслям знания и применения его к жизни; нам нужны также школы для первоначального народного обучения, которые должны иметь свою традицию и образовать свою особую систему; нам нужны еще школы для второстепенного образования разной силы, имеющие целию приготовлять людей способных практически пользоваться результатами наук в разных сферах общественного быта. Смешивать разнородное значит производить хаос и губить дело. Пусть гимназии наши будут гимназиями, и надо заботиться только о том, чтоб они действительно соответствовали своему назначению и могли служить основой для высшего образования. Не будем портить их ввиду того, что имеются потребности, которые нуждаются в сокращенном учении. Позаботимся об удовлетворении этих потребностей, но для этого нам надобно заводить не какие-то особого рода гимназии, под именем реальных, а особые школы разной силы и с практическим направлением. Нам нужны не реальные гимназии, а такие учебные заведения, которые приготовляли бы своих воспитанников, например, к разным техническим профессиям. Вместо реальных гимназий, ни к чему не годных, лучше подумать о технических школах разных размеров. Не все могут готовить себя к университету и к высшим профессиям жизни, но желательно, чтобы всякая потребность образования находила себе удовлетворение» [4, с. 163-164].

Думается, значительность мысли М.Н. Каткова оправдывает весьма объемное цитирование. Еще раз подчеркнем ведущую идею: из-за того, что

появилась потребность в практико-ориентированных знаниях, не следует «портить» гимназии, «облегчать» содержание их образования в угоду сиюминутным интересам; решение проблемы – в создании специальных технических школ по разным (чем больше, тем, видимо, лучше!) направлениям.

Однако самое поразительное в данной ситуации, наверное, в том, что реальное образование в России уже существовало, и далеко не один год!.. Следовательно, его не нужно было «создавать», оно нуждалось в совершенствовании и развитии, для чего совершенно излишне (и вредно для будущего страны!) «модернизировать» гимназии на потребу дня!.. Напомним, что реальные классы при гимназиях и уездных училищах начали создаваться еще в 30-х гг. (в 1836-м министр финансов граф Егор Францевич Канкрин испросил Высочайшее повеление о развитии технического направления в образовании), в 1839-м году в Москве была открыта Третья гимназия с основной целью преподавания технических наук [см. об этом: 3, с. 274-275]… Словом, база для расширения технического образования в России существовала, и в принципе никто не сомневался в необходимости последнего!..

Другое дело, каким образом осуществлять реальное обучение!.. Вновь обратимся к статье Т.Н. Грановского, а именно – к пророчеству историка, что «ослабление классического преподавания в гимназиях» приведет к «нравственной болезни» европейского общества (см. выше). Тимофей Николаевич словно предупреждает правительство: лишив гимназию духовной ауры классицизма, вы получите торжество материализма, которого так стремитесь избежать, а значит – социальную революцию (дальнейший ход событий в России, как известно, подтвердил правоту ученого)!.. «Задача педагогии состоит в равномерном (гармоническом) развитии всех способностей учащегося, из которых ни одна не должна быть принесена в жертву другой. Знакомя юношу только с внешнею природой и с ее механическими и химическими законами, естествознание, отрешенное от учений, имеющих предметом духовные стороны бытия, неминуемо приводит к материализму», – тревожится Грановский [2, с. 346]. Заметим, что во второй половине XIX в. министры народного просвещения Д.А. Толстой и И.Д. Делянов предпринимали в чем-то небезуспешные попытки восстановить классическую систему образования в прежней целостности и стройности, однако процесс разрушения стабильности российского общества, начало которому было положено на рубеже 40-50-х гг. XIX столетия недальновидными решениями в сфере образования, принял уже необратимый характер…

Список литературы:

1. Баткин Л.М. Итальянские гуманисты: стиль жизни и стиль мышления. – М.: Наука, 1978. – 199 с. – (Серия «Из истории мировой культуры»).

2. Грановский Т.Н. Ослабление классического преподавания в гимназиях и неизбежные последствия этой перемены // Полное собрание сочинений Т.Н. Грановского. Том II. – СПб.: Издание Н.Ф. Мертца, 1905. – С. 345-356.

3. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802-1902. Составил С.В. Рождественский / Издание Министерства народного просвещения. – СПб., 1902. – II, 785 с.

4. Катков М.Н. Технические школы. № 58. Москва, 14-го марта // Катков М.Н. Собрание передовых статей Московских ведомостей за 1869 год / Изд. С.П. Катковой. – М.: Типография В.В. Чичерина, 1897. – С. 161-164.

5. Об изменении §§145 и 235 Устава Гимназий и Училищ Уездных и Приходских // Журнал Министерства народного просвещения. Ч. LXII. Отд. I: Высочайшие Повеления. – СПб.: В Типографии Императорской Академии Наук, 1849. – С. 184-185.

6. О разделении четвертого класса Кишиневской Гимназии на два параллельных отделения [32. (15 ноября)] // Журнал Министерства Народного Просвещения. Второе десятилетие. 1850. Генварь. Отд. I: Высочайшие распоряжения. – СПб.: В Типографии Императорской Академии Наук, 1850. – С. 4.

7. Сборник Постановлений по Министерству народного просвещения. Царствование Николая I. 1825-1855. Отделение первое. 1825-1839. Издание второе. – СПб.: Типография В.С. Балашева, 1875. – 1576 стлб. (Штаты и приложения. – 60 с.; Хронологический указатель – 54 стлб.).

8. Сборник Постановлений по Министерству народного просвещения. Царствование Николая I. 1825-1855. Отделение второе. 1840-1855. Издание второе. – СПб.: Типография В.С. Балашева, 1876. – 1648 стлб. (Штаты и приложения. – 107 с.; Хронологический указатель. – 58 стлб.).

9. Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Том третий. 1850-1864. – С.-Петербург: В Типографии Императорской Академии наук, 1867. – VI, 1068 стлб. (Штаты и приложения. – 124 с.; Хронологический указатель – 50 стлб.).

10. Грановский Т.Н. и его переписка. Т. I. Биографический очерк А. Станкевича. – изд. второе. – М.: Товарищество Типографии А.Н. Мамонтова, 1897. – V, 285 с.

11. Уваров С.С. Общий отчет, представленный Его Императорскому Величеству по Министерству народного просвещения за 1848 год // Журнал Министерства народного просвещения. Часть LXII. Отд. I. – СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1849. – С. 3-140.

12. Циркулярное предложение о введение в руководство новых распределений учебных предметов по классам и особого распределения преподавания математики // Сборник распоряжений по Министерству народного просвещения. Том третий. 1850-1864. – СПб.: В типографии Императорской Академии наук, 1867. – Стлб. 88; С. 6-20 (Штаты и приложения).

Секция 2

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

© Ахриева А.Ю.[♣]
Педагогическая академия последипломного образования, г. Москва

Статья посвящена современным средствам оценивания результатов обучения школьников. Рассматриваются такие понятия как «педагогические измерения», «тестирование», «композиция тестовых заданий». В публикации анализируются проблемы педагогического тестирования, даются примеры тестовых заданий различных форм с подробным изложением технологии составления заданий, достоинствами и недостатками тех или иных форм тестовых заданий на примере гуманитарных дисциплин.

Современное общество перешло в принципиально иную эпоху своего существования. Новое время диктует свои условия и требует совсем другой организации общества. Неизбежна модернизация и сферы образования.

В современном мире во всех сферах жизни значительную роль играет категория качества.

Следует оценить, насколько российские выпускники конкурентоспособны, значит, нужно «измерить» качество образования (в данном случае одну из его составляющих – обучения). На смену традиционному контролю приходят педагогические измерения, представленные в виде тестов.

Слово «тест» вызывает самые различные представления. Одни полагают, что это вопросы или задачи с одним готовым ответом, который надо угадать. Другие считают тест формой игры или забавы. Третьи пытаются истолковать это как перевод с английского слова «test», (проба, испытание, проверка). В общем, по этому вопросу нет единства мнений. В науке проводят существенные различия между простым переводом слова и смыслом понятия.

В российской научной литературе существует несколько подходов к определению термина «тест», например:

- тест – это совокупность заданий, которые позволяют дать объективную, сопоставимую и даже количественную оценку качества подготовки обучаемого в заданной образовательной области [8];
- тест – это инструмент, состоящий из квалиметрически выверенной системы тестовых заданий, стандартизованной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, предназначенный для измерения качеств и свойств

[♣] Аспирант кафедры Технологий и профессионального образования.

личности, изменение которых возможно в процессе систематического обучения [7].

Различия в понимании сущности тестов порождают различия в отношении к тестам. В наши дни существует много видов тестов, поэтому дать универсальное определение для всех этих видов вряд ли можно.

Традиционный тест представляет собой стандартизованный метод диагностики уровня и структуры подготовленности. Тест обладает составом, целостностью и структурой. Он состоит из заданий, правил их применения, оценок за выполнение каждого задания и рекомендаций по интерпретации тестовых результатов. Целостность теста означает взаимосвязь заданий, их принадлежность общему измеряемому фактору. Каждое задание теста выполняет отведенную ему роль и потому ни одно из них не может быть изъято из теста без потери качества измерения. Структуру теста образует способ связи заданий между собой. В основном, это так называемая факторная структура, в которой каждое задание связано с другими через общее содержание и общую вариацию тестовых результатов.

Именно форма и содержание являются главными компонентами процесса создания тестовых заданий. Цель композиции – создание таких заданий, которые можно было бы включить в тест и использовать как в традиционно организованном учебном процессе, так и в автоматизированных системах контроля знаний.

В процессе создания к заданиям в тестовой форме предъявляются следующие требования:

– логическая форма высказывания;
– правильность формы;
– краткость;
– наличие определенного места для ответов;
– правильность расположения элементов задания;
– одинаковость правил оценки ответов;
– одинаковость инструкции для всех испытуемых;
– адекватность инструкции форме и содержанию задания.

Правильная форма заданий – это средство упорядочения и эффективной организации содержания теста.

Если к заданиям даются готовые ответы на выбор, то такие задания лучше называть заданиями с выбором одного правильного ответа. Это первая форма.

Технология создания таких заданий состоит из следующих этапов:

– формулировка вопроса;
– подготовка ответа на него;
– переформулировка вопроса в утверждение;
– подбор дистракторов (правдоподобных, но неверных ответов).

Примеры заданий:

– ***Существительные могут изменяться по:***
  1. *падежам, родам;*
  2. *падежам, числам;*
  3. *родам, числам.*
– ***Местоимениями являются слова:***
  1. *обе;*
  2. *каждый;*
  3. *где-то;*
  4. *что-нибудь;*
  5. *некто;*
  6. *когда;*
  7. *сколько.*

С помощью заданий с выбором ответа можно проверить как знания понятий, фактов, так и умения опознавательного и квалификационного характера. Задания с выбором одного правильного ответа лучше всего использовать на начальном этапе усвоения знаний. Анализ выбора неправильных ответов тестируемыми может помочь в определении наиболее распространенных ошибок, что поможет наметить программу коррекции знаний и умений учащихся.

Недостатками заданий с выбором ответов являются, во-первых, риск, что тестируемый запомнит неправильный ответ как верный, во-вторых, в таких заданиях самая большая вероятность угадывания, в-третьих, найти правильный ответ легче, чем сформулировать самому, так как в предложенных ответах не требуется обоснования.

Во второй форме задание сформулировано так, что готового ответа нет; каждому испытуемому во время тестирования ответ приходится вписывать самому, в отведенном для этого месте. Такие задания можно назвать заданиями открытой формы. После дополнения задания определенным ответом получается истинное или ложное высказывание.

Технология создания такого задания включает в себя следующие этапы:

– составление вопроса,
– формулировка ответа на него,
– исключение из ответа ключевого слова,
– замена его пробелом.

Инструкция к такому заданию выглядит следующим образом: «Допишите на месте прочерка слово или словосочетание».

Пример задания:

Правописание личных окончаний глаголов зависит от _____

Обобщающие рекомендации по разработке заданий открытой формы [1]:

– содержание задания должно быть понятно всем, без исключения, испытуемым;
– содержание задания пишется прописными буквами;

– все утверждения делаются, по возможности, короткими;
– добавлять лучше как можно меньше слов или знаков;
– добавлять что-то одно;
– добавляемое слово для лучшего понимания желательно ставить ближе к концу задания.

С помощью заданий открытой формы можно проверить знания терминов, а также умения опознавательного характера. Преимуществами заданий открытой формы являются более широкие возможности для оценки уровня овладения учащимся системой предмета (содержательная валидность), для диагностики результатов обучения и проблем в обучении, такие задания вызывают больший интерес у учащихся, чем задания с выбором ответа.

Задания, где элементам одного множества требуется поставить в соответствие элементы другого множества, можно назвать заданиями на установление соответствия. Это третья форма.

Чаще всего задания этого типа имеют вид таблицы, где каждому элементу левого столбца соответствует один или несколько элементов правого, при этом частей левого столбца может быть в два раза меньше, чем правого. Если количество элементов в обеих частях совпадет, то последнюю пару при незнании можно вычислить методом исключения. В правом столбце могут содержаться дистракторы, то есть элементы, не имеющие отношения ни к одному из названных частей в правом. Для разграничения столбцов используют цифры в правом и буквенные обозначения в левом.

Инструкция к таким заданиям имеет следующий вид: «Установите соответствие…».

Пример задания:

Установите соответствие слов частям речи:

Части речи	***Слова***
1. Местоимение	*а) иной*
2. Наречие	*б) почему*
3. Числительное	*в) когда-то*
	г) оба
	д) весь
	е) в течение
	ж) по своему
	з) по-прежнему

Задания на соответствие применяются как в текущем, так и в итоговом контроле, они проверяют знания о взаимосвязи, родо-видовых отношениях явлений.

И, наконец, в тех случаях, когда требуется установить правильную последовательность вычислений, действий, шагов, операций, терминов в определениях используются задания на установление правильной последовательности. Это четвертая форма заданий.

Тестируемому дается случайная последовательность каких-либо фактов, и ему необходимо слева от каждого перечисления проставить его порядковый номер в верной, по мнению отвечающего, последовательности. По В. Аванесову [2], можно выделить несколько вариантов последовательностей:

- историческая последовательность;
- последовательность технологических действий;
- последовательность различных процессов (в том числе лингвистических);
- цепочка умственных действий, образующая систему знаний, умений, навыков и представлений.

Инструкция к заданиям на установление последовательности выглядит следующим образом: «Установите правильную последовательность…».

Пример задания:

Установите правильную последовательность действий при морфемном разборе:

- выделение корня;
- выделение окончания;
- выделение приставки;
- выделение постфикса.

Задания на установление последовательности могут проверить алгоритмические, процессуальные умения.

Каждая из перечисленных форм позволяет проверить специфические виды знаний. Выбор форм зависит от цели тестирования и содержания теста, от технических возможностей и уровня подготовленности преподавателей в области теории и методики тестового контроля знаний.

Список литературы:

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. Учебная книга для преподавателей вузов, техникумов и училищ, учителей школ, гимназий и лицеев, для студентов и аспирантов педагогических вузов. – М.: Центр тестирования, 2002. – 240 с.

2. Аванесов В.С. Научные основы тестового контроля знаний. – М.: Исследовательский центр, 1994. – 135 с.

3. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 688 с.

4. Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. – М.: МГУП, 2000. – 161 с.

5. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие / В.И. Звонников, М.Б.Челышкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 224 с.

6. Майоров А.Н. Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование. – СПб.: Образование и культура, 1996. – 304 с.

7. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования). – М., «Интеллект-центр», 2001. – 296 с.

8. Челышкова М.Б. Разработка педагогических тестов на основе современных математических моделей: учеб. пособие. – М.: ИЦ, 1995. – С. 33. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

© Васильева А.А.[♣]

Нижнекамский химико-технологический институт (филиал) Казанского национального исследовательского технологического университета, г. Нижнекамск

В статье рассматривается понятие «поликультурное образование» применительно к формированию личности студента. В России поликультурное образование является демократическим ответом на потребности многонационального населения. Следует учитывать, что народы России, сохраняя ведущую роль русской культуры, представляют одновременно различные цивилизованные типы и, следовательно, нуждаются в разнообразных моделях образования. В свою очередь, необходимость толерантного сосуществования большинства населения с этническими и национальными меньшинствами порождает потребность поликультурного образования как приоритета современной политики.

В последние годы образование и культура в современном мире далеко отошли друг от друга, что само по себе свидетельствует о глубоких переменах в обществе. Суть этих перемен – в возникновении массовой культуры, создаваемой и транслируемой средствами массовой коммуникации. Массовая культура лишена четко выраженной окраски, оказывает воздействие на современного человека ничуть не меньше, чем национальная культура. Образование утрачивает при этом функцию формирования национального самосознания, ставя перед собой задачу подготовки человека к профессиональной деятельности в той или иной отрасли материального и духовного производства.

Плюрализация – одна из наисовременнейших тенденций мирового процесса реформирования образования – вызвана к жизни углубляющейся демократизацией, все более охватывающей социальные структуры мирового

[♣] Доцент кафедры Иностранных языков, кандидат педагогических наук.

сообщества. В нашей стране понятие «плюрализм» используется в основном в социально-политическом контексте. В зарубежной педагогике применяется термин «культурный плюрализм» и определяет не столько само культурное разнообразие, сколько задает основу соединения различного этнического опыта. Плюрализация углубляет и закрепляет демократические достижения, способствует формированию новой философии жизни, культуры мышления в его планетарно-глобальной форме, основанной на многообразии национальных культур и множественности способов получения знаний, т.е. плюрализация направлена на развитие человека.

Существуют различные понятия, отражающие идею плюрализации в образовании, наиболее употребительные из них: мультикультурное образование, поликультурное образование и межкультурное образование. Мультикультурное образование можно рассматривать как межличностные отношения, т.е. как сеть образовательных процессов (включая их организацию и результаты), характеризуемую сосуществованием детей (и взрослых), происходящих из различных культурных поколений и сред. Говоря о межкультурном образовании, следует отметить, что здесь основное внимание обращено на содержание общекультурного пространства обучения и воспитания, что наиболее актуально для стран со смешанным этническим составом населения.

В современной литературе можно встретить понятие – «поликультурное образование». Американская Ассоциация Педагогов Колледжей (AACTE) считает, что поликультурное образование: это образование, ценностью которого является плюрализм культур. Поликультурное образование ориентирует систему образования на разработку программ, направленных на сохранение и расширения культурного плюрализма. Поликультурное образование базируется на знании и понимании различий в культуре.

Основной идей поликультурности образования является отражение в образовании сосуществования множества различных субкультур региона. Развивая идеи билингвизма, зарубежные исследователи строят на основе билингвизма концепцию поликультурного образования, главная задача которой – создать общество равных возможностей для различных этнических, социальных, культурных групп, что означает развитие межкультурной компетенции воспитанников. Для этого в образовательной системе изучают общую национальную культуру и культуру этносов, составляющих нацию. В процессе обучения очень важны предметы гуманитарного цикла (история, литература и др.), которые в системе образования могут преподаваться с разных позиций. По мнению Д. Бэнкса, этнический компонент содержания заключается в том, что в любом вопросе необходимо иметь в виду исторический опыт народа, его вклад в развитие всего общего отдельного региона, проблемы, с которыми сталкивается данная национальность в повседневной жизни. Этническая культура постигается не только в процессе обучения, но и вне образовательного учреждения, в оформлении групп, и даже в организации питания, условий проведения занятий, различных мероприятий с семьей. Таким образом, поли-

культурное образование направлено на формирование ценностей, отношений и способов поведения, поддерживающих этнический плюрализм.

В отличие от Запада, где идеи поликультурного образования развиваются уже три столетия, в России они только начинают получать свое развитие. Поликультурное образование для России – сравнительно новое явление, оказавшееся в значительной мере альтернативной интернациональному воспитанию, которое рассматривалось как условие идеологического единения общества.

Необходимо отметить, что проблема усложняется тем, что национальные культуры сосуществуют, как правило, при усвоении доминирования одной из них, оставляющей основу межнациональной (в какой-то мере уникальной для данного региона) культуры. Исследуя данную проблему, А.Н. Джуринский считает, что поликультурное образование делает акцент на взаимосвязи культур, одна из которых является доминирующей и предусматривает межнациональное и межэтническое взаимодействие, формирует чувство солидарности, взаимопонимания, противостоит дискриминации, национализму, расизму [2].

Поликультурное образование применительно к формированию личности студента, с нашей точки зрения, – это приобщение его к культуре своего народа и культуре народов ближайшего национального окружения, формирование начал этнической идентификации.

В России поликультурное образование является демократическим ответом на потребности многонационального населения. Следует учитывать, что народы России, сохраняя ведущую роль русской культуры, представляют одновременно различные цивилизованные типы и, следовательно, нуждаются в разнообразных моделях образования. В свою череды, необходимость толерантного сосуществования большинства населения с этническими и национальными меньшинствами порождает потребность поликультурного образования как приоритета современной политики.

Сторонники поликультурного образования указывают, что такое образование является средством снижения напряженности в обществе, что автократичность существования этноса становится все более невозможной.

В основном предлагается решительная перестройка всего учебного процесса, трансформация учебного плана на основе видения мира с позиции представителей разных культур и высказывается решительное несогласие с подменной поликультурного образования введением в план предметов по изучению разных культур.

Следовательно, актуальность поликультурного образования определяется экономическими, политическими, культурно-духовными и социальными реалиями сегодняшнего дня и перспективами развития цивилизации в целом и в России в частности. Мир превратился в «глобальную деревню», в которой диалог культур все чаще заменяется полилогом. Мир взаимозависим и многолик. Человечеству в целом и отдельной личности необходимо научиться жить в новой реальности, болевые точки которой скрыты в ее поликультурной структуре.

Путь к взаимопониманию проходит не только через знания, представления, но и через чувства, умение видеть в каждом человеке, будь то русский, чеченец или татарин, мусульманин или христианин, носителя общечеловеческих ценностей: добра, любви к ближнему, высокой духовности и морали. А это понимание есть результат культуры межнационального общения.

Именно этот аспект формирования «этнокультурной личности» не стал еще объектом всестороннего изучения в науке, хотя именно в вузах со смешанным национальным составом (которых, как известно, в Российской Федерации подавляющее большинство) проблема культуры межнационального общения и ее формирования является ведущей в процессе совершенствования, поисков путей повышения эффективности воспитания молодежи. Ее решение имеет большое значение и в социальном плане, ибо именно вуз как воспитательный социальный институт, в отличии от других институтов социализации, в состоянии обеспечить целенаправленное, систематическое воспитание личности, дать ему систему норм и правил общения, долженствующих выполнять роль «эталонов» оценки поведения других людей и своего собственного.

Для гармонизации межэтнической атмосферы и создания необходимых кросскультурных отношений в вузе следует обогатить содержание предметов новым учебным материалом, отражающим культурное достояние, традиции, быт каждого народа. В этой связи исключительно приоритетными становятся исследования вопросов совершенствования практики межэтнического общения, разработка теории многокультурного образования. Теория и практика многокультурного образования требуют от вуза, чтобы он стал возможной культурной дискуссией, позволил студентам не одним, а с такими же, как они, пережить личностные различия, научиться решать проблемы и конфликты межкультурного взаимодействия путем диалога, компромиссов и сотрудничества.

Главной целью вузовского образования является формирование человека культуры, обладающего личностным человеческим достоинством, способного к автономной и коллективной деятельности в условиях глобализма и культурной интеграции.

Для достижения вдвинутой цели видится целесообразным решение следующих задач: культивирование бережного отношения к людям различных национальностей, к их языкам, социальным ценностям; воспитание глубокого уважения к народам, населяющим родной край; формирование интернационализма, базовой культуры личности, ориентация на национальные и общечеловеческие нравственные ценности, на лучшие достижения человеческой цивилизации и осознание принадлежности к мировому сообществу; воспитание в духе мира и уважения ко всем народам Земли, их этнонациональным особенностям; обращение к национальному достоинству и чувствам людей, стимулирование непримиримого отношения к проявлению шовинизма, национализма и расизма.

Важнейшей задачей учебных заведений становится сообщение молодежи определенного круга систематизированных знаний о народах и госу-

дарствах мира, об их взаимоотношениях, о взаимозависимости и неделимости мира.

При организации целенаправленного воспитания необходимо исходить из этих объективных процессов, которые и сегодня составляют сердцевину национальных отношений, как на мировой арене, так и внутри многонациональных обществ. Из этого обстоятельства вытекает конкретная педагогическая задача – воспитание у молодежи общечеловеческих, гражданско-патриотических и национальных чувств сознания и поведения [1, с. 15].

В последнее время в педагогической литературе наряду с понятием «поликультурное образование» стал появляться термин «многокультурное образование».

Многокультурное образование – сравнительно новая область педагогического знания привлекает все большее внимание не только специалистов, но и самых широких слоев общественности, так как является весьма адекватной и эффективной реакцией на такие актуальные проблемы современной России, как межэтнические конфликты, дискриминационные процессы, расовые явления, классовые, политические, экономические и религиозные антагонизмы, а также ответом на кризис прежних идеологических, философских, гражданских, личностных и других идентичностей (идеалов, убеждений, мировоззрений) человека. Развитие этого направления современной педагогической науки и образовательной практики (школьной и вузовской) обусловлено самой сутью процессов демократизации и гуманизации российской жизни, целью создания общества, в котором культивируются уважительное отношение к личности, достоинство и благородство каждого индивида. Многокультурное образование призвано создать в учебных заведениях России такую благоприятную социально-психологическую среду, в которой каждая личность, независимо от своей идентичности, имеет одинаковые со всеми возможности для реализации своего конституционного права на получение равноценного образования, для реализации своих потенциальных возможностей и социального развития в период учебы. Многокультурное образование располагает широкими возможностями в снижении уровня конфликтности в обществе, в развитии толерантности по отношению ко всем культурным отличиям и своеобразию, в создании условий, гарантирующих свободный выбор индивидом своей идентичности и путей ее самоактуализации. Дидактический принцип многокультурности отражает принцип множественности культур, слагающих культуру российского общества, включая ее многоэтничную (или полиэтничную) составляющую, что предполагает такое конструирование содержания, при котором должны найти отражение особенности этнических культур, представленных в России и в мире. Основополагающими являются положения о том, что этнические культуры – это всеобщее богатство всех людей, населяющих страну, что общенациональная российская культура есть продукт исторического взаимообогащения и взаимопроникновения этнических культур.

Таким образом, будучи личностно-ориентированным, поликультурное образование направлено на создание психолого-педагогических условий на становление творческой, толерантной личности, способной создать материальные и духовные богатства, воспитанной на национальных и общечеловеческих ценностях; признавая уникальность личности студентов, оно реализует гуманистические принципы в содержании образования и в организации учебно-воспитательного процесса.

Принципиальный вывод заключается в том, что *поликультурное образование* – это процесс, в ходе которого происходит усвоение студентами этнической, общенациональной и мировой культуры, их духовное обогащение и развитие планетарного мировоззрения, формирование готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде.

Список литературы:

1. Гукаленко О.В., Мельничук А.В. Культура межнационального общения как фактор разрешения конфликтов в поликультурном образовании / О.В. Гукаленко, А.В. Мельничук // Северный Кавказ. Образование: история и современность. – Ставрополь, 2001.

2. Джуринский А.Н. Право на образование в современном мире / А.Н. Джуринский // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 93-97.

3. Комаров В. П. Теоретические основы воспитания культуры межнационального общения учащихся средней профессиональной школы: автореф. дисс. … д-ра пед. наук. – Казань: 1996. – 22 с.

ПРОБЛЕМЫ ПОСТИНТЕРНАТНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ КАМЧАТСКОГО КРАЯ[1]

© Ефименко В.Н.[♣]

Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга,
г. Петропавловск-Камчатский

В данной статье представлен анализ результатов исследования, проведенного специалистами детского дома по выявлению основных проблем выпускников детских домов Камчатского края в период их постинтернатной адаптации.

[1] Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства образования и науки Российской Федереции ФГБОУ ВПО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга» на 2012 год, проект 6.2633.2011.

[♣] Доцент кафедры Педагогики, кандидат педагогических наук, доцент.

Общество и государство к современному выпускнику школы предъявляют весьма серьезные требования. На выходе из школы современный молодой человек должен быть способным решать проблемы в различных сферах деятельности на основе использования освоенного ими социального опыта, быть гибким и мобильным, способным к самообразованию, самореализации и успешному вхождению в самостоятельную жизнь.

Обозначенные выше требования относятся и к выпускникам учреждений интернатного типа. Однако анализ современного состояния устроенности воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, показывает, что их переход в самостоятельную жизнь представляется для них очень сложным и трудным.

Ряд авторов в своих работах, посвященных исследованиям проблем постинтернатной адаптации выпускников детских домов (Л.В. Байбородова, И.В. Дубровина, М.И. Рожков, Т.Н. Сапожникова, Г.В. Семья, Н.В. Владимирова, Н.Г. Зайцева и др.) утверждают, что трудности их адаптации чаще всего проявляются в социальной неготовности детей взаимодействовать с окружающим миром для личностного развития и становления в жизни. Особенно остро эти трудности проявляются в период юношеского возраста, когда ребенок сталкивается с проблемой личностного и профессионального определения, когда он входит в мир новых отношений в социуме, профессиональном учебном заведении и трудовом коллективе.

По наступлению совершеннолетия выпускники детских домов остаются одни без поддержки взрослых. Они не знают, кому бы могли доверять, на кого бы могли рассчитывать. В случае возникающих проблем, юноши и девушки не могут вернуться в родные пенаты, они лишены поддержки со стороны родных и близких, чаще всего они испытывают дискриминацию со стороны внешнего мира, для них возрастает риск вовлечения в криминальное сообщество [5, с. 41].

Обозначенные проблемы характерны и для выпускников детских домов Камчатского края. В частности, Муниципальное казенное образовательное учреждение «Детский дом № 5 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» с 1999 года проводит работу по отслеживанию судьбы выпускников учреждения. Так за период с 1999 по 2011 года детский дом выпустил во взрослую жизнь 32 человека. Наблюдения психолога и социального педагога детского дома за судьбой выпускников, встречи, переписка с молодыми людьми показали, что какие бы комфортные условия не имело интернатное учреждение, сама система такого учреждения формирует у выпускников детского дома стойкий комплекс иждивенчества, не развивает способность самостоятельно решать проблемы.

С 2008 по 2009 год педагогами-воспитателями, социальным педагогом детского дома были обследованы условия постинтернатной адаптации 64 выпускников детских домов города Петропавловска-Камчатского. Анализ

полученных данных показал, что самыми острыми проблемами для выпускников-сирот являются проблемы, связанные с жилищными вопросами – постановка в очередь на получение жилья (отсутствие жилья, проживание в общежитии, невозможность совместного проживания с родственниками, расширение жилья и т.п.); ликвидация задолженности по оплате за жилье, оформление субсидии.

На втором месте оказались проблемы, связанные с трудоустройством, и получением профессионального образования. Данные трудности, являются составной частью общих проблем выпускников, к которым можно отнести:

- не соответствие требований выбранной специальности состоянию здоровья обучающегося;
- разочарование в выборе специальности (как следствие отсутствие сознательной мотивации к обучению, пропуски занятий и т.п.);
- отсутствие общежития по месту учебы;
- отсутствие трудовой мотивации и понимания, что работать надо, чтобы купить еду и одежду, платить за жилье и т.п.;
- отсутствие специализированных программ поддержки выпускников после выхода из учреждений;
- недостаточная ориентация в мире профессий и трудности в самоопределении;
- низкий уровень личной ответственности, завышенные требования к заработной плате;
- выпускники не способны защищать свои личные и профессиональные интересы, недостаточно владеют информацией в сфере трудового права;
- отсутствие реального выбора дальнейшего пути после выхода из учреждения;
- недостаточная компетенция руководства предприятий и организаций, куда приходят на работу выпускники;
- слабое взаимодействие учреждений, специалистов, занимающихся детьми-сиротами в период выпуска и в последующий период;
- отсутствие специальных программ по социализации в процессе обучения и первичного трудоустройства.

На третьем месте оказались проблемы, связанные с трудностями в оформлении документов, необходимых для получения статуса матери-одиночки: для получения выплат, пособий, льгот и т.п. и в получении мест в дошкольных образовательных учреждениях, что приводит к регулярным пропускам занятий по причине невозможности оставить малолетних детей без присмотра, невозможность трудоустройства по той же причине.

Одной из самых важных проблем оказалась проблема в создании и развитии внутрисемейных отношений. Бывшие воспитанники детских домов не владеют знаниями и опытом проживания в семье, у них не сформирована ответственность за свою семью.

Как показали результаты проведенного исследования студентами 4 курса, психолого-педагогического факультета Камчатского государственного университета имени Витуса Беринга, одной из проблем социальной адаптации детей-сирот к самостоятельной жизни является низкая социальная компетентность как результат длительного нахождения в условиях институционализации. Она выражается в следующем:

- не понял что сказали, не знает как выполнить требования, не может объяснить причину непонимания, боится переспросить;
- заболел, не знает, что нужно обратиться в поликлинику и взять больничный лист;
- не знает элементарных вещей: как звонить по телефону, чтобы что-то узнать или предупредить о невыходе на работу, как пользоваться справочной литературой;
- не знает что такое трудовая книжка, страховой полис, как посчитать причитающуюся зарплату, как регулируется трудовая деятельность, как оформить то или иное заявление и т.д.;
- не владеет простейшими навыками делового общения (как обращаться за помощью, как вести беседу, или разговор по телефону и пр.).

Результаты проведенных исследований В.С. Мухиной показывают, что одной из причин затрудняющих процесс постинтернатной адаптации выпускников детских домов, можно считать внутреннюю позицию детей-сирот. Исследователь отмечает, что в детском доме воспитанники находятся в условиях «психологического капсулирования». В связи с этим, дети-сироты ориентированы на выполнение простейших социальных функций и у них формируется позиция «ничейного». При вступлении в самостоятельную жизнь, столкновении с негативным к себе отношением часто приводит к тому, что внутренняя позиция выпускника становится отчужденной ко всему социуму и перерастает в отчужденную позицию «один – против всех».

К конструктивному диалогу с выпускниками учреждений интернатного типа не готово и само общество и обнажает еще одну проблему адаптации детей-сирот к самостоятельной жизни. Так, ряд проведенных исследований ярко демонстрируют, что выпускники-сироты стараются скрыть свое «сиротское прошлое», а все проблемы, возникающие у молодых людей, окружающие сразу относят на их интернатное прошлое (Г.В. Семья, И.А. Бобылева) [5, с. 42].

К перечисленным выше проблемам адаптации детей-сирот можно отнести и проблему минимизации поддержки выпускников детей-сирот, отмечает Г.В. Семья. Суть данного феномена заключается в следующем. Современная законодательная база РФ гарантирует и обеспечивает реализацию практически всех прав, льгот и интересов выпускников. Права, льготы и интересы в ряде субъектов Российской Федерации выполняются в полном объеме. По сути, результатом этого выполнения должна стать социальная защи-

щенность выпускников учреждений интернатного типа. Однако на практике часть выпускников, получив квартиру, теряют ее в результате чужих махинаций или собственной наивности; поступив в институт, не выдерживают груза самостоятельности обучения и бросают учебу; устроившись на работу, – теряют ее, так как не готовы к регулярной деятельности, часто монотонной и т.п. Таким образом, в действительности выпускники оказываются социально и психологически незащищенными, а, следовательно, эффективность нормативно-правовой базы, вложенных финансовых средств, усилий специалистов существенно минимизируется.

Одной из причин этого является социально-психологический статус выпускника как результат пребывания в учреждениях интернатного типа, который проявляется в наличии иждивенчества, рецептивных ориентаций (потребность в советчике), повышенного уровня виктимности (готовность стать жертвой), несостоятельных жизненных планов, отсутствия трудовой мотивации и др.

Обозначенные нами проблемы постинтернатной адаптации выпускников детских домов требуют немедленного решения, которое нам видится в создании целостной системы сопровождения адаптации выпускников детских домов и разработке научного и организационно-методического обеспечения этого процесса.

Список литературы:

1. Бобылева И.А. Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений: учеб. пособие / И.А. Бобылева – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2007. – 176 с.

2. Владимирова Н.В. Шаг за шагом. Индивидуальное консультирование выпускников детских домов и школ-интернатов / Н.В. Владимирова, Х. Спаньярд – М.: «Генезис», 2007. – 176 с.

3. Преодоление трудностей социализации детей-сирот / Под ред. Л.В. Байбородовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1997. – 196 с.

4. Рожков М.И. Взаимодействие субъектов постинтернатного сопровождения детей-сирот: методическое пособие / М.И. Рожков, Л.Б. Байбородова, Т.Н. Сапожникова. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. – 108 с.

5. Семья В.Г. Система социально-профессиональной адаптации выпускников интернатных учреждений при первичном трудоустройстве. Методические рекомендации / Г.В. Семья, Н.В. Владимирова, Н.Г.Зайцева. – М.: Изд-во БФРГТЗ «Слово», 2006. – С. 104.

6. Система социально-психологического сопровождения детей-сирот в интернатном учреждении: Методическое пособие для специалистов / Под. ред. Н.М. Иовчук. – М.: Издательский центр «Реалтэк», 2003. – 211 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У МОЛОДЁЖИ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЛЮДЯМ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ КАК РАВНЫМ ЧЛЕНАМ ОБЩЕСТВА

© Ильина О.Ю.[♣]
Основная общеобразовательная школа № 12, г. Архангельск

В статье показана необходимость проведения цикла классных часов по теме: «Формирование у молодёжи толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями как равным членам общества». Они рассчитаны на учащихся средних классов для ознакомления с проблемой адаптации инвалидов в обществе, закрепления ценности милосердия, доброты, доброжелательных отношений, прав человека, формирования чувства сострадания и любви к ближнему; побуждению молодёжи к общению с инвалидами как с равными членами общества, пропаганда идей социальной адаптации инвалидов, определения направления помощи людям с ограниченными возможностями, создания условий для социального и профессионального самоопределения, самореализации личности учащегося; создания условий для интеллектуального и духовного развития личности учащегося; развития мотивации личности к познанию; обеспечению эмоционального благополучия учащегося; приобщению обучающихся к общечеловеческим ценностям.

Совершенно очевидно, что современный педагог должен уметь гражданско и творчески мыслить: предвидеть результат своих действий, отчетливо чувствовать меру личной ответственности за результаты своей деятельности. Не ограничивая обучение передачей более или менее широкой суммы знаний, учитель обязан включать в него целенаправленное формирование отношения учеников к познаваемому миру. Это означает сформировать в его сознании целостное видение мира во взаимной связи и взаимной сложности, происходящих в нем процессов, понимания нравственного роста и нравственного существования человека в мире, знание и понимание возможностей и способов воздействия на человека произведений искусства, СМИ и т.д.

Реализация полноценного образования возможна только за счет широкого внедрения в педагогическую практику медиаобразовательных технологий.

«Формирование у молодёжи толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями как равным членам общества» – методическое пособие, снабжённое дидактическим материалом, которое я создала в рамках медиаобразовательной программы.

[♣] Учитель истории и обществознания.

Проблема социальной адаптации инвалидов, проблема приспособленности инвалидов к полноценной жизни в обществе здоровых людей приобрела в последнее время особую важность. Это связано с тем, что в новом тысячелетии стали существенно меняться подходы к людям, которые по воле судьбы родились или стали инвалидами. Сейчас, на смену социальной помощи инвалидам, которая долгие годы провозглашалась и с разной степенью успешности претворялась в жизнь, приходят прогрессивные идеи социальной адаптации инвалидов как полноценных его членов.

Эта проблема ставит классных руководителей перед необходимостью проведения цикла классных часов, формирующих у подрастающего поколения отношения к инвалидам как к равным членам общества. Любое серьёзное мероприятие требует проведения подготовительной работы. Для организации классных часов учащиеся были разбиты на микро группы, каждая из которых выбрала своё направление исследования проблемы инвалидности. Дети под руководством учителя нашли много материала, обратились в отдел социальной защиты за необходимой информацией, взяли интервью у инвалидов-колясочников, изучили статистические данные. В дальнейшем вся информация была тщательно проверена, отсортирована, обработана и представлена в виде стенгазеты, презентации, информационных брошюр. Было проведено анкетирование, результаты которого были представлены в виде диаграмм.

Собрав воедино весь материал, написав сценарий выступлений, была проведена серия классных часов, посвящённых проблеме адаптации инвалидов в обществе.

Инвалидам нужна не только материальная или медицинская помощь, а возможность стать полноценными членами общества, возможность поверить в себя и в полной мере реализовать свой потенциал.

Для сравнения приводятся результаты опроса учащихся: Доброжелательно к инвалидам относится почти половина опрошенных учащихся.

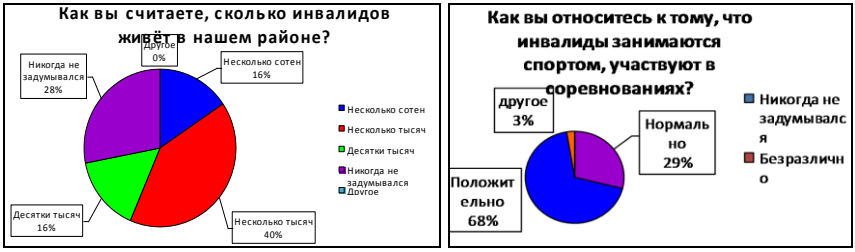

Рис. 1

По мнению учащихся, проводивших исследование, этот процент очень низок.

Таким образом, инвалидность – это одна из форм социального неравенства. Это социальное, а не медицинское понятие, следовательно, и ее решение зависит от нас с вами как членов общества. Для того чтобы инвалиды стали полноценными членами общества им необходима помощь в социальной адаптации, а готово ли общество ее оказать?

Рис. 2

По результатам опроса учащихся нашей школы, которые показаны на диаграмме, видна необходимость комплексной помощи людям с ограниченными возможностями.

Всегда нужно помнить, что ИНВАЛИД – это *человек, которому общество, то есть мы с вами, должно помочь:*

- *восстановить свою самооценку,*
- *воспринимать себя как полноценного члена нашего общества,*
- *ставить перед собой цели и достигать самых высоких профессиональных, спортивных и творческих успехов.*

Необходимо, чтобы все помнили, – есть люди, которым нужна наша помощь. Очень важно, чтобы мы были всегда готовы оказать помощь людям с ограниченными возможностями и знали, как это сделать.

Они такие же, как все,
Но только жизни так угодно,
Кому-то можно жить свободно,
А им с отчаянием в борьбе.

Они такие же, как все,
Ничем не лучше и не хуже.
И словно вихрь в зимней стуже
Напоминают о тебе.

Они такие же, как все,
Их просто недооценили.
А их отваге, даже силе
Мы позавидуем вполне.

Они живут, как и другие,
Так в чём отличие от нас?
А нет его. И в этом мире
Судьба любому даст свой шанс.

(Игнатьева Дарья)

Цели и задачи работы:

Обучающая:

- Познакомить молодёжь с проблемой адаптации инвалидов в обществе.
- Закрепить ценности милосердия, доброты, доброжелательных отношений, прав человека.
- Привить чувство сострадания и любви к ближнему.
- Побудить молодёжь к общению с инвалидами как с равными членами общества.

Развивающие:

- развитие умения правильно и активно употреблять специальные слова;
- развитие мыслительных операций, памяти, слуха, речи;
- развитие внимания, умения сравнивать и выделять главное;
- развитие монологической речи;
- восприятие услышанного и прочитанного;
- умение работать во времени;
- развитие навыков сличения с эталоном, навыков самоконтроля;
- развитие логического и аналитического мышления, умение обобщать и делать выводы;
- создание условий для интеллектуального и духовного развития личности, мотивации личности к познанию.

Воспитательные:

- воспитание навыков культурного поведения;
- речевой культуры говорящего;
- культуры делового общения;
- умение преодолевать трудности;
- внимательности, умение концентрировать внимание на определенной задаче;
- умение осуществлять сотрудничество с товарищами, учителем, работать командами;
- создание условий для социального и профессионального самоопределения;
- обеспечение эмоционального благополучия учащегося;
- приобщение учащихся к общечеловеческим ценностям.

Медиаобразовательные:

- использование приемов коммуникативных отношений: учитель-ученик, ученик-ученик;
- преодоление коммуникативных барьеров между учащимися;
- поиск информации в различных источниках;
- анализ и изменение информации;
- сопоставление информации из разных источников;

– перевод информации из визуальной в вербальную и обратно;
– включение внешкольной информации в школьную программу;
– взаимная интеграция предметов.

Представленная мной работа предназначена для проведения цикла классных часов по теме: «Формирование у молодёжи толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями как равным членам общества», рассчитана на учащихся средних классов. Успешно прошла апробацию в 5 и 6; 7 и 8 классах.

Список литературы:

1. Паралимпийский комитет России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.paralymp.ru.
2. Википедия.
3. Lenta.ru.
4. www.sportbox.ru.
5. Первый российский портал для инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Disability.ru.
6. Информация о положении дел и мероприятиях по социальной интеграции инвалидов на территории г. Архангельска [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.29.ru.
7. Романов П.В. Политика инвалидности. Социальное гражданство инвалидов в современной России. – Саратов. Изд-во «Научная книга», 2006.
8. Бейбородова Л.В. Воспитание толерантности в процессе организации деятельности и общения школьников // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 1.

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ ВОСПИТАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (1920-1940-Е ГГ.)

© Качановский А.Ю.[♣]
Мурманский государственный гуманитарный университет, г. Мурманск

В статье на основе впервые включённых в научный оборот архивных материалов анализируется отечественный опыт физического воспитания подрастающего поколения в период становления и развития системы дополнительного образования. Раскрываются задачи, содержание и формы внешкольной работы в данном направлении на примере внедрения комплекса «Готов к труду и обороне», «Будь готов к труду и

[♣] Аспирант.

обороне» в Мурманской области. Показана перестройка работы по приобщению подростков и юношества к физической культуре и спорту в связи с началом Великой Отечественной войны и введением всеобщего военного обучения, имевшего важное значение в условиях военного времени.

В решении современных актуальных задач воспитания здорового поколения, как этого требуют последние документы о школе и воспитании, свою позитивную роль может сыграть учёт отечественного опыта. В частности, основания для такого утверждения даёт проведённое исследование о становлении и развитии системы физического воспитания в условиях дополнительного образования в 20-40-е гг. прошлого века.

В данной статье речь пойдёт о комплексе «Готов к труду и обороне СССР» (ГТО), который в рассматриваемый период был положен в основу физического воспитания в СССР. В реализации идей комплекса на всей территории большой страны были и свои региональные особенности, обусловленные спецификой конкретной области, края. В проводимом исследовании изучены особенности работы по внедрению комплекса ГТО в Мурманской области, которая является северной, где весьма непростые погодные условия. Известный отпечаток на всей работе оставляет то, что область является приграничной и весьма милитаризованной. Вместе с тем, как и на всём пространстве большой страны, нормативы комплекса стали своеобразным ориентиром устремлений подрастающего поколения в своём физическом развитии, которое наряду с общей тренированностью рассматривалось и как важное условие подготовки к защите отечества. Это, в свою очередь, воспринималось как священный долг каждого советского человека. Занимаясь физическими упражнениями, молодые люди подготавливали себя к неизбежным жизненным трудностям, главной из которых для нескольких поколений прошлого века явилась Великая Отечественная война.

Всесоюзный спортивный комплекс «Готов к труду и обороне», сокращенно ГТО, был основан 11 марта 1931 года. Комплекс ГТО являлся государственной системой программно-оценочных нормативов и требований по физической подготовленности различных возрастных групп населения. Он предусматривал «всестороннее физическое развитие людей, укрепление и сохранение их здоровья, подготовку к высокопроизводительному труду и защите Родины…» [1].

В 30-е годы 20 века на Кольском полуострове недостаточно внимания уделялось развитию спортивного движения. Причиной этого было в первую очередь то, что территория Мурманской области входила в состав Ленинградской области, и центральный аппарат управления физическим воспитанием находился в Ленинграде [4]. Всеми вопросами, связанными с физическим воспитанием, занимался Ленинградский Областной Комитет по Физической Культуре (Л.О.С.Ф.К.), и зачастую далеко не все инициативы и

начинания вовремя доходили до провинции. По этой причине и Комплекс БГТО не сразу начал действовать на Мурмане.

Комплекс ГТО являлся основой нормативных требований к физической подготовке учащейся, студенческой и трудящейся молодёжи, определяющей уровень физической готовности молодёжи к труду и обороне Родины. Особое внимание Комплексу БГТО и ГТО уделялось в пионерлагерях. Именно они на тот момент были основными учреждениями внешкольного воспитания, в которых уделялось большое внимание Комплексу.

Так, в докладной записке инструкторов по физической культуре пионерлагеря в г. Мурманск говорится, что за вторую смену с 25 июля по 23 августа 1939 г. сдачей норм БГТО и ГТО было охвачено 8 отрядов в количестве 376 человек. За период 2-й смены было принято 3309 человек на значок норм БГТО и ГТО по разным видам спорта. Полностью было подготовлено значкистов, овладевших комплексом БГТО и получившим значки, 169 человек, из которых 62 мальчика и 107 девочек. Было подготовлено 72 человека, сдавших нормативы на значок ГТО 1 ступени. В целях массовой сдачи норм на значок в период смены в лагере был проведён военно-туристический поход, в котором участвовало 381 человек, из которых все уложились в норму и сдали нормы туристического похода [2].

В 1938 году Мурманский округ Ленинградской области был преобразован в самостоятельную Мурманскую область [4]. В 1940 году Комитетом по делам физической культуры и спорта при Мурманском облисполкоме были чётко обозначены следующие задачи: 1) Обеспечить постоянный контроль над ходом подготовки и сдачи норм ГТО в школах, а там, где нет преподавателей по физической культуре, оказать практическую помощь путём прикрепления к ним активистов-физкультурников; 2) Обеспечить бесплатное использование спортивных сооружений для организации обучения и сдачи норм ГТО в школах; 3) Организовать в каждой школе лыжехранилище на 50 пар лыж. Учитывая огромное значение лыжного спорта и его места в физической подготовке учащихся, обеспечить беспрепятственный доступ к лыжному инвентарю для подготовки к сдачи норм ГТО [3].

Начавшаяся в июне 1941 года Великая Отечественная война с немецко-фашистскими захватчиками потребовала от физкультурных организаций перестройки их работы на военный лад. Помогать фронту, готовить боевые резервы сильных, выносливых, закалённых бойцов для Красной армии и Военно-морского флота стало главной задачей физкультурных организаций в условиях войны. Эта задача решалась широкой и массовой подготовкой значкистов ГТО [8].

Физкультурные организации включились в проведение военно-физической подготовки населения, предоставив для этого кадры специалистов, спортивные базы, инвентарь и оборудование. Для ведения занятий на военно-учебные пункты направлялись преподаватели и тренеры, инструкторы

физической культуры, студенты физкультурных учебных заведений. В сентябре 1941 г. было введено всеобщее военное обучение трудящихся. Физкультурные организации совместно с ОСОАВИАХИМом и Красным Крестом помогали органам Всевобуча готовить воинов прикладных специальностей. Составной частью военно-физической подготовки населения стали массовые лыжные и легкоатлетические кроссы, военизированные походы, марш-броски, сдача норм на значок ГТО [11].

С первых дней войны комсомольские организации Мурманской области приняли активное участие в мобилизации молодёжи в армию и флот. Всего в армию и флот ушло на 1 декабря 1941 г. Свыше 7000 комсомольцев – 50 % организации. Значительная часть молодёжи посылалась в армию и на флот непосредственно комсомольскими организациями: обкомом, горкомами, райкомами.

Комсомольскими и физкультурными организациями области была подобрана и передана 14-й армии и флоту большая группа лучших лыжников в количестве свыше 400 человек, которые после подготовки направлены инструкторами лыжной подготовки в части армии.

С осени 1941 г. значительное место в работе заняло обеспечение военно-лыжной подготовки будущих воинов. Это сослужило хорошую службу. Как только наступила первая военная зима, лыжи нашли самое широкое применение. Лыжные батальоны опережали и окружали врага, устраивали огневые засады на дорогах его отступления, перерезали важнейшие его коммуникации, совершали отчаянные рейды преследования.

На заседании Бюро ЦК ВЛКСМ в октябре 1942 года был рассмотрен вопрос о лыжной подготовке комсомольцев на зимний период 1942-1943 гг. Одним из пунктов было – обязать каждого комсомольца в зимний сезон 1942-1943 гг. пройти курс обязательного минимума военно-лыжной подготовки. Для проведения работы по обучению военно-лыжной подготовке ЦК ВЛКСМ предлагал райкомам, горкомам, обкомам, крайкомам и ЦК ВЛКСМ союзных республик создать до 10 ноября 1942 года военизированные лыжные формирования из числа комсомольцев и молодёжи от 15 лет [7].

Лыжники проявили высокое мужество при защите страны. Обладая большой маневренностью, действуя вне дорог и появляясь неожиданно в тылу или на флангах неприятеля, они вносили панику и смятение в его ряды. Из бойцов-лыжников формировались специальные подразделения воздушно-десантных войск, роты разведки, отряды и группы подрывников, истребителей танков и другие части особого назначения. Действуя в составе особых отрядов народных мстителей, используя высокое искусство передвижения на лыжах и другие военно-прикладные навыки, они наносили чувствительные удары по фашистским захватчикам [11].

В 1942 году Советом Народных Комиссаров Союза ССР было принято постановлении о введении начальной военной подготовки учащихся в шко-

лах. Целью данного постановления являлось воспитание учащихся в духе беззаветной любви к родине и преданности советской власти, подготовка дисциплинированных, физически крепких и выносливых юношей. Военно-физкультурный отдел ЦК ВЛКСМ определил, что для лучшего усвоения учебной программы и физической закалки учащиеся должны закаливать себя. С этой целью необходимо было организовать спортивные и военные кружки – штык боя, фехтования, бокса, отряды разведчиков, футбольные команды и т.д. [5].

На отчёте о военно-физкультурной работе Мурманской городской комсомольской организации за 1942 год было отмечено, что молодёжь нашего Заполярного прифронтового города полюбила лыжный спорт, не смотря на то, что в 1942 году у нас не было лыжной базы, комсомольская организация в профсоюзно-комсомольском лыжном кроссе первенствовала. Всего по городу участвовало в лыжных соревнованиях 1306 человек, из них сдали нормы ГТО 2 ст. – 35 человек, ГТО 1 ст. – 762 человека и номы БГТО – 58 человек [6].

Постановление Совета Народных Комиссаров Союза ССР от 24 октября 1942 г. «О военно-физкультурной подготовке учащихся начальной, неполной средней и средней школы» являлось документом особой государственной важности. Оно установило полное единство процесса военной и физкультурной подготовки, оно обязывало охватить физической подготовкой всю учащуюся молодёжь. Это постановление открыло значительные возможности для дальнейшего развития и роста советского физкультурного движения [9].

Результаты военно-физкультурной подготовки учащихся можно увидеть в отчёте Мурманского областного комитета по делам физической культура и спорта. Был достигнуты достаточно высокие показатели. По состоянию на 01 июля 1944 г. из общего числа учащихся 5-10-х классов – 2037 человек: физкультурников 1419 человек, значкистов БГТО 628 человек, значкистов ГТО 1 ст. 105 человек [10].

За годы Великой Отечественной войны было подготовлено тысячи значкистов комплекса ГТО, лыжников, стрелков. Рабочие и подростки, замученные и уставшие от работы, полуголодные, находили возможность прийти на стадион, в спортивный зал или пойти на лыжах. Они понимали, что это необходимо во имя победы. И этот день настал. Бывшие воины вернулись к мирной жизни. Фронтовики со свойственной им энергией и упорством взялись за развитие спорта. Они организовывали спортивные команды, оказывали содействие в строительстве спортивных сооружений, помогали в развитии спортивных коллективов. Благодаря спорту утверждалась вера в жизнь и вера в победу над немецко-фашистскими захватчиками.

Значение победы советским народом в сорок пятом очень велико, вместе с миром для всех людей планеты вернулись и их любимые занятия, одним из которых является спорт.

Список литературы:

1. Всесоюзный спортивный комплекс ГТО. Справка [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://russianwinter.rian.ru/spravka/20060812/52549966.html (дата обращения: 15 июля 2011 г.)

2. Государственный архив Мурманской области (далее – ГАМО) Ф. 521. – Оп. 1. – Д. 1. – Л. 48.

3. ГАМО. – Ф. 521. – Оп 1. – Д. 14. – Л. 17.

4. Дащинский С. История Мурманской области / С. Дащинский // Мурм. вестн. – 1996. – 12 янв.

5. ГАМО. – Ф. 349. – Оп. 1. – Д. 169. – Л. 143.

6. ГАМО. – Ф. 349. – Оп. 1. – Д. 169. – Л. 100.

7. ГАМО. – Ф. 349. – Оп. 1. – Д. 169. – Л. 136-137.

8. ГАМО. – Ф. 521. – Оп. 1. – Д. 21. – Л. 2-3.

9. ГАМО. – Ф. 521. – Оп. 1. – Д. 21. – Л. 41.

10. ГАМО. – Ф. 521. – Оп. 1. – Д. 23. – Л. 29.

11. Горянов Л.Б. Уходили на фронт чемпионы // Серия «Физкультура и спорт» № 3. – М.: Знание, 1980. – С. 64.

ПОЛОЖИТЕЛЬНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ СИСТЕМЫ

© Лаврина Р.Н.[♣]

Вечерняя (сменная) общеобразовательная школа № 3, г. Улан-Удэ

В данной статье рассмотрено понятие положительной социальной идентичности осужденного, и предложен механизм развития положительной социальной идентичности учащихся школ пенитенциарной системы.

Попадая в места заключения человек, испытывает кризис самоидентификации. Если до отбывания наказания он являлся: мужем, сыном, отцом, водителем, инженером, студентом и т.п., то теперь он просто заключенный. Многие функции его социальной деятельности утрачены на долгие годы. Как известно попав под влияние пенитенциарной субкультуры, осужденный оказывается в социально-психологической ситуации, которую, можно охарактеризовать как кризис самоидентификации, поскольку кризис самоидентификации личности характеризуется всеми основными признаками кризисов социальных систем, то поведение осужденного в этот период может быть следующим:

[♣] Учитель математики.

1. Подавить проблему с помощью средств, изменяющих сознание.
2. Построить новые экраны в той же области, т.е. сделать вид, что ничего не произошло и пытаться жить в соответствии со старыми моделями, слегка приспособив их к изменившейся ситуации.
3. Перенести большую часть энергии на другой уровень самоидентификации.

Кризис самоидентификации автоматически порождает крушение моральных ценностей, с ними связанных. То есть, если моральные ценности связаны в большей степени не с внутренним духовным опытом, а с соответствующей идентификацией, то наступит почти полный моральный вакуум. Скорее всего, он будет быстро замещен новой структурой самоидентификации.

Пенитенциарная субкультура ведет агрессивно-тотальное наступление на духовную жизнь микросоциума исправительного учреждения, эксплуатируя прежде всего важнейшую функцию трансляции (передачи) социального опыта в сочетании с ценностной, или аксиологической функцией [3].

В этой связи одной из важнейших задач образовательных учреждений пенитенциарной системы является развитие положительной социальной идентичности личности осужденного

Что же понимать под положительной социальной идентичностью осужденного?

Статус самостоятельного научного понятия идентичность получила в работах Э. Эриксона [2]. В книге «Идентичность: юность и кризис» Э. Эриксон представляет идентичность как внутреннюю непрерывность и тождественность личности, существующую в контексте непрерывного развития личности и выполняющую адаптационные функции. Идентичность – это динамическое образование, претерпевающее изменения на протяжении всей жизни человека. Она обеспечивает возможность видеть свою жизнь в аспекте ее непрерывности, органично переплетая прошлое и будущее и включая их в переживания настоящего, адаптируясь к изменениям жизненной ситуации [2].

Итак, можно утверждать, что:

- идентичность является актуальным состоянием, текущим переживанием Я-целостности в определенный момент жизненного пути. Она формируется посредством механизма идентификации;
- формирование идентичности происходит на протяжении всей человеческой жизни и сопровождается кризисами – конфликтами между сложившимся содержанием идентичности и актуальной социальной ситуацией.
- содержание идентичности не только индивидуально-личностно, но и конкретно-исторично;
- личностный и социальный компоненты идентичности личности находятся в постоянном взаимодействии друг с другом, однако спе-

цифика их взаимосвязей на сегодняшний день остается дискутируемым вопросом.

Перейдем теперь к характеристике непосредственного объекта нашего исследования – социальной идентичности.

Социальная идентичность – это результат процесса социальной идентификации, под которым понимается процесс определения себя через членство в социальной группе.

Социальная идентификация выполняет важные функции как на групповом, так и личностном уровне: именно благодаря этому процессу общество получает возможность включить индивидов в систему социальных связей и отношений, а личность реализует базисную потребность групповой принадлежности, обеспечивающей защиту, возможности самореализации, оценки другими и влияния на группу.

Генри Тейфил и Джордж Тернер определили социальную идентичность как «те аспекты «образа Я» человека, которые возникают из социальных категорий, к которым он ощущает свою принадлежность» [2].

Теория социальной идентичности строится на следующих общих положениях:

1. Люди стремятся удерживать или повышать свою самооценку, то есть стремятся к позитивной «Я-концепции».
2. Социальные группы или категории и членство в них связаны с позитивным или негативным ценностным смыслом, поэтому социальная идентичность может быть позитивной или негативной, исходя из оценок тех групп, которые участвуют в создании социальной идентичности человека.
3. Оценка своей собственной группы определяется при соотнесении с другими конкретными группами путем социального сравнения значимых свойств и характеристик.

Описывая содержание социальной идентичности, можно выделить такую важнейшую ее составляющую, как социальные стереотипы. Под социальным стереотипом обычно понимают упрощённый, схематический, эмоционально-окрашенный и чрезвычайно устойчивый образ какой-либо социальной группы или общности, с лёгкостью распространяемый на всех её представителей. Другими словами, социальные стереотипы – это представления о характеристиках, свойствах и поведении членов определенных социальных групп [2].

Социальная идентичность – это феномен, возникающий на основании осознании личностью своей принадлежности к разнообразным социальным группам, в которые человек включается в ходе своей жизнедеятельности.

Исходя из общих положений теории социальной идентичности можно сделать следующий вывод.

Положительная социальная идентичность осужденного – это результат процесса позитивной социальной, ценностно-смысловой идентификации личности осужденного в «обычном» правовом обществе.

Как показывает практика, огромный процент освободившихся заключенных совершают рецидивные преступления. В некоторых регионах Российской Федерации данный процент превышает семидесяти процентный порог. Отсюда следует, что основная масса осужденных не идентифицирует себя законопослушными гражданами после освобождения. «Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года» в сфере социальной, психологической, воспитательной и образовательной работы с осужденными предполагает развитие социальной, психологической и воспитательной работы с осужденными, в направлении обеспечения ресоциализации осужденных, освоения ими основных социальных функций как необходимого условия исправления и успешной адаптации в обществе после освобождения [1]. В рамках данной концепции общеобразовательные учреждения пенитенциарной системы должны выработать систему развития положительной социальной идентичности учащихся для дальнейшей успешной ресоциализации.

В образовательном и воспитательном процессе школы необходимо использовать один из механизмов формирования социальной идентичности «социальное сравнение Тейфила». Он полагал, что, поскольку все социальные группы существуют в среде других групп, позитивные аспекты социальной идентичности (то есть те аспекты, которые вызывают удовлетворение) и ощущение ценности принадлежности к определенной социальной группе приобретают значение лишь при сравнении с другими социальными группами. В контексте внутригрупповых процессов социальное сравнение сфокусировано на акцентировании различий между собственной группой и другими группами. Более того, поскольку социальная идентичность включает в себя эмоционально-оценочный компонент, и эта оценка основывается на сравнении характеристик своей собственной группы с другими группами, сущность внутригруппового оценочного процесса в самоподтверждении, это сравнение не должно быть точным, его задача – подчеркнуть различия, говорящие в пользу законопослушного поведения, что должно привести к позитивной межгрупповой дифференциации, позитивно окрашенной отличительности и положительной социальной идентичности. Эти процессы мотивированы стремлением к поддержанию положительной самооценки, входящим в мотивационную сферу личности.

В образовательном процессе механизм социального сравнения присутствует на всех этапах. Начиная с внешнего вида и речи учителя. Живя в закрытом социуме человек теряет свой естественный язык, отдаляется от норм обычной жизни. Если в обычном социуме убийство это из ряда вон выходящая ситуация, то в местах лишения свободы это норма. Пенитенциарная

субкультура методично «кует» свои кадры, и вырваться из ее крепких лап не так просто. В школе к осужденному отношение только как к ученику, требования к поведению стандартные как для обычной школы. Даже то что учителя обращаются к учащимся по имени тоже имеет огромное значение в сравнительной характеристике социумов. Многие учащиеся свое имя слышат только в школе, а некоторые не слышали его уже многие годы. Как известно имя в системе самоидентификации является как бы «точкой концентрации», ведь недаром имя, которым нас называют, меняется со сменой идентичности человека. Например: в детстве – Сашенька, в юношестве – Санек, на работе Сан Саныч, для жены – Шура и т.д. Создавая образовательное пространство школы, создается микромир в котором человек является в первую очередь учеником, воспитанником, собеседником. Педагогическим коллективом создается комфортное для развития личности пространство. Естественно, что педагогический коллектив не должен идеализировать обучающихся и знать с кем имеет дело, для этого проводится обязательный мониторинг учащихся по срокам отбывания наказания, по статьям и по состоянию здоровья. Основная часть обучающихся малограмотна, имеет узкий кругозор, многие представления не имеют, что такое семья. Трагедия девяностых годов, пополняет ряды осужденных бывшими беспризорниками, детдомовцами и асоциальными элементами. Основной задачей образовательного учреждения является обучение осужденных. Расширение кругозора, развитие интеллектуальных способностей подталкивает к дальнейшему пониманию социальных преимуществ законопослушного поведения. Есть и другая категория учащихся, для которых актуально не создавать положительную социальную идентичность, а развивать уже существующую. Очень важно не дать пенитенциарной субкультуре поглотить человека. Потеряв свою прежнюю идентичность, человек инстинктивно пытается реализовать себя в другой. Вся деятельность образовательного учреждения направлена на конечную цель – это ресоциализация осужденного. А для достижения данной цели необходимо развивать положительную социальную идентичность осужденного.

Список литературы:

1. Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года, распоряжение Правительства Российской Федерации от 14 октября 2010 г. № 1772-р.

2. Микляева А.В., Румянцева П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С. 8-47.

3. Сломчинский А.Г. Гуманизация образовательного процесса в пенитенциарной системе: автореф. дисс. … д-ра пед. наук: 13.00.01. – Екатеринбург, 2009. – 41 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

© Моторина С.Н.[♣]
Станция юных техников, Свердловская область, ЗАТО п. Свободный

В статье раскрыты актуальные проблемы образования, которые необходимо решать. Рассмотрены наиболее важные проблемы образования на современном этапе.

Статья рассчитана на студентов педагогических вузов, методистов, учителей общеобразовательных школ и педагогов дополнительного образования.

Образование играет огромную роль в жизни индивида и общества. Благодаря образованию в жизни индивида происходят социализация и инкультурация. Именно поэтому решение проблем образования имеет столь актуальный характер.

Образование как процесс – это освоение человеком в условиях образовательного учреждения либо посредством самообразования системы знаний, умений и навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентаций и отношений.

Образование как результат – характеристика достигнутого уровня образованности [3, с. 39].

Образование как социальный статус решает ряд важных задач:

- передача (трансляция) знаний от поколения к поколению;
- распространение культуры;
- генерирование и хранение культуры общества;
- социализация личности, особенно молодёжи, и её интеграция в обществе;
- определение статуса личности;
- социальный отбор (селекция), дифференциация членов общества, благодаря чему обеспечивается воспроизводство и изменение социальной структуры общества, индивидуальная мобильность;
- обеспечение профессиональной ориентации и профессионального отбора молодёжи;
- создание базы знаний для последующего непрерывного образования;
- социокультурные инновации, разработки и создание новых идей и теорий, открытий и изобретений;
- социальный контроль [1, с. 165-166].

Глобальные социокультурные перемены в мире, так называемые цивилизационные сдвиги, всё резче обнаруживают несоответствие между сложившейся системой школьного образования и формирующимися общест-

[♣] Методист.

венными потребностями в реальности. Это несоответствие и вызывает в нашей стране время от времени возникающие попытки реформирования образования.

Проблемы школьного образования затрагивают фундаментальные общечеловеческие ценности, требующие цивилизационного подхода к их рассмотрению. К таким проблемам относятся:

- проблема оптимизации взаимодействия личности и социума как поиск баланса между социально-нормативным давлением и стремлением личности к социально-психологической автономии, преодоление противоречивости «потребностей» социального заказа и интересов личности (ученика, учителя, родителя);
- проблема преодоления дезинтегрированности содержания школьного образования в процессе создания и реализации новой социально-образовательной парадигмы, способной стать отправной точкой в деле формирования у ученика целостной картины мира;
- проблема согласования и интеграции педагогических технологий;
- проблема развития проблемного мышления у учащихся через постепенный отход от монологического общения к диалогическому на уроке;
- проблема преодоления несводимости результатов обучения в различных типах образовательных учреждений через разработку и введение единых образовательных стандартов на основе комплексного систематического анализа образовательного процесса;
- проблема социальной дифференциации и качества образования;
- проблемы средней и высшей школы;
- проблема формирования нравственных ориентиров у молодёжи;
- роль и социальный статус учителя;
- проблема государственного финансирования.

Сейчас идёт очень непростой процесс глобализации в масштабе всего мира, что существенным образом отражается на образовании. В сфере российского образования глобализация проявляется в форме Болонского процесса.

Болонский процесс – это лишь часть пути, который нам предстоит пройти для продвижения страны на международный рынок образования. В чём же суть Болонского процесса? Если коротко, он стоит на трёх «китах». Это мобильность, трудоустройство, конкурентоспособность [2, с. 18-20].

Хочется остановиться на основных *проблемах образования в России* в начале XXI века? Выделим среди них следующие:

- проблема эффективности образования;
- проблема гуманизации и гуманитаризации образования;
- образовательные ценности и проблема образования как личностной ценности;
- образование является общечеловеческой ценностью.

Проблема эффективности образования.

Понятие «эффективность» в самой общей форме обозначает степень приближения к максимальному или «оптимальному» (наиболее желательному) результату при минимуме негативных последствий или издержек.

Сущность социальной эффективности образования заключается в максимальном использовании образования как фактора социального прогресса при минимуме издержек, всевозможных негативных побочных последствий. Имеется в виду не только сокращение экономических затрат для наиболее значительных учебно-воспитательных результатов, но и смягчение стресса при отрыве детей от родителей, усиливающегося с развитием общественно организованных форм воспитания и обучения; преодоление односторонности развития учащихся; уменьшения нравственных потерь, вызванных сегрегацией различных возрастных групп школьников.

Проблема гуманизации и гуманитаризации образования.

Гуманизм – одна из фундаментальнейших характеристик общественного бытия и сознания, суть, которой состоит в отношении человека к другим людям как к высшей ценности. Он проявляется в альтруизме, стремлении делать добро, в милосердии, сострадании. Гуманизм можно определить как совокупность объективных и субъективных отношений к каждому человеку как высшей самостоятельной ценности. Взаимопомощь и сотрудничество в достижении общих целей служат основой общественной жизни, условием развития индивидуальности каждого. Это не только не исключает, но и предполагает как диалектическую противоположность – антигуманизм, означающий отношение одного человека к другому как к средству своей жизни, средству удовлетворения эгоистических целей и потребностей. Взаимодействие противоположностей – гуманизма и антигуманизма – пронизывает всю историю человечества. Гуманистические идеи могут распространяться и утверждаться в общественном сознании лишь через просвещение и образование. Но, и само образование, и как социальный институт, и как образовательный процесс, и как результат педагогической деятельности должно отвечать принципам гуманизации:

- признание приоритета личности воспитанника в образовательном процессе;
- учёт его образовательных потребностей;
- гуманизация образовательной среды;
- соблюдение прав и свобод воспитанника в образовательном пространстве.

Понятия «гуманизм» и «гуманитаризм» часто употребляются как синонимичные. Однако это ошибочно.

Гуманитаризм есть направление мышления и деятельности, ориентированное на всемерное развитие, освоение и использование гуманитарного знания в качестве средства гуманизации жизни.

Гуманизм – это направление мышления и деятельности, ориентированное на благо всех людей как высшую ценность и высший смысл жизни при безусловном уважении свободы каждой личности.

Гуманитаризация образования не всегда означает его гуманизацию, поскольку гуманитарные дисциплины могут быть наполнены и антигуманистическим содержанием.

Образовательные ценности и проблема образования как личностной ценности. Реализация тех или иных ценностей приводит к функционированию различных типов образования. Первый тип характеризуется наличием адаптивной практической направленности, т. е. стремлением ограничить содержание образовательной подготовки минимумом сведений, имеющих отношение к обеспечению жизнедеятельности человека. Второй – основан на широкой культурно-исторической ориентации. При таком типе образования предусматривается получение сведений, которые заведомо не будут востребованы в непосредственной практической деятельности. Оба типа ценностных (аксиологических) ориентаций неадекватно соотносят реальные возможности и способности человека, потребности производства и задачи образовательных систем. Для преодоления недостатков первого и второго типов образования необходима ориентация на культурно-гуманистические ценности в разработке образовательных проектов. Современный человек должен понимать динамику процессов природного и социального развития, воздействовать на них, адекватно ориентироваться во всех сферах социальной жизни, обладать умениями оценивать собственные возможности и способности, брать на себя ответственность за свои убеждения и поступки.

Образование является общечеловеческой ценностью.

Однако образование, наряду с другими общечеловеческими ценностями, на индивидуально-личностном уровне признается в разной степени. «Очевидно, что отношение человека к образованию во многом зависит от того, насколько вознаграждается – и прежде всего, чисто материально – образованность, насколько достоин образ жизни учащих и учащихся. Во всех странах, и у нас в России тоже, сейчас все более признается личностная ценность образования. Иными словами, образование – это не только «подготовка кадров», оно важно для самого человека» [4, с. 62].

Ценность образования, ранг которой в системе ценностей молодежи несколько снизился в начале 90-х гг., вновь повышается, при этом достаточно устойчивым становится прагматический подход к образованию, прослеживается тенденция рассматривать образование как средство получения материальных благ и удовольствий [3, с. 38].

Содержание современного образования включает изучение социальной сферы и мира природы. Современная ситуация требует осознания традиционных основ бытия народа, общества и государства, религиозных основ нашего быта и культуры.

Поиск наиболее рациональных путей обновления всех ступеней образования потребует ещё больших усилий по всестороннему анализу реального положения, определения тенденций его развития, а также участия в решении назревших проблем формирования интеллектуального потенциала страны.

Список литературы:

1. Волков Ю.Г. Социология. – М., 2001. – С. 165-166.

2. Зверев Н. И. О чём молчит Болонская декларация? // Платное образование. – 2003. – № 11(13). – 64 с.

3. Крившенко Л. П. Педагогика: учебник / под ред. Л.П. Крившенко. – М.: Проспект, 2009. – 432 с.

4. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОТБОРУ И КОНСТРУИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

© Смирнова Т.Ю.[♣]

Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск

В статье рассматриваются методологические основы интегративного подхода к формированию содержания педагогического образования. Раскрывается сущность понятия «интеграция», называются функции интеграции содержания образования, уровни его реализации, определяется взаимосвязь с другими подходами, подчёркиваются общие интегративные принципы, а также принципы интеграции иноязычно-речевой и педагогической подготовки будущих учителей иностранных языков.

Вступление России в единое общеевропейское образовательное пространство актуализировало активную разработку интегративного подхода к отбору и конструированию содержания педагогического образования, в том числе содержания образования учителей иностранных языков. Большой вклад в разработку данной теории внесли С.И. Архангельский, М.Н. Берулава, К.И. Саломатов, Т.Е. Титовец, Н.И. Думченко, В.И. Григорьев, А.Я. Данилюк, Ю.М.Сёмин и другие учёные.

По данным О.А. Волмянской, в педагогической теории **идея межпредметных связей** родилась в ходе поиска путей отражения целостности природы в содержании учебного материала. «Все, что находится во взаимной

[♣] Преподаватель кафедры Профессиональной лингводидактики, аспирант кафедры Педагогики.

связи, должно преподаваться в такой же связи», – подчеркивал великий дидакт Я.А. Коменский [1, с. 5].

Как отмечает Т.Е. Титовец, интеграция содержания образования разрешает «**противоречие** между целостной природой человеческого мышления, ограниченного в условиях образовательного процесса рамками отдельных дисциплин, и суммативным характером усваиваемого научного знания, отражающего мозаичную картину окружающего мира. Суммативный характер обучения противоречит внутренним закономерностям функционирования человеческого мышления, обусловленным интегральной деятельностью мозга: новые знания формируются не простым наложением их на уже имеющееся, а через перестуктурирование, трансформацию прежних знаний» [10, с. 23].

Ширин А.Г. убеждён в том, что **интеграция в образовании** – «это процесс объединения, но ещё не само объединение. Для интеграции характерны возрастающие за счёт согласованной международной образовательной политики (в том числе языковой) взаимное сближение, взаимодополняемость, взаимозависимость национальных систем, синхронизация действий, достигаемая на основе регулирования их соответствующими наднациональными институтами, постепенное перерастание национальными образовательными системами своих государственных рамок и зарождение тенденций к формированию единого образовательного пространства» [12, с. 39].

Кудаков О.Р. констатирует, что в научно-исследовательской литературе понятие «интеграция» раскрывается как «путь, позволяющий выявлять, вводить и конструировать иерархические связи между элементами педагогических систем; средство построения педагогических моделей; путь, ведущий систему к своей целостности; путь, позволяющий раскрыть закономерности в педагогических явлениях, процессах и системах; путь к целостному, комплексному исследованию педагогических явлений и процессов» [8, с. 123].

Комарова Ю.А. свидетельствует, что с позиций методологии интеграция рассматривается как: *объяснительный принцип* – понятие, выражающее универсальное основание человеческого мира, образование, ему присущее; *предмет научного изучения*, то есть нечто расчленяемое (интеграция и дезинтеграция; интеграция и дифференциация; интеграция и синтез) и воспроизводимое в теоретической педагогике как «педагогическая интеграция»; *предмет управления* – то, что подлежит организации в систему функционирования и управления или развития; *предмет моделирования и проектирования*, то есть выделения и разработки способов и условий реализации определённых видов интеграции [5, с. 97-98].

Ходыкина А.В. предлагает остановиться на двух главных определениях: интеграция – «1) объединение дифференцированных частей и функций системы, организма в целое; 2) процесс сближения и связи наук, происходящий наряду с процессами их дифференциации» [11, с. 60].

Мы разделяем мнение И.А. Зимней, что интеграцию необходимо рассматривать «не как сумму частей и их механическое соединение, а как их органическое взаимопроникновение, которое даёт качественно новый результат, новое системное и целостное образование» [3, с. 17].

Берулава М.Н. выделяет основные **функции интеграции содержания образования**: методологическая, профессиональной направленности, систематизирующая, целостности, политехнизма, проблемности, организационная, реализуемые в целом через обучающую, воспитывающую и развивающую функции процесса обучения [4, с. 5].

Определяющее место в структуре интеграции содержания образования занимают **уровни** его **реализации:** 1) *уровень целостности*, завершающийся формированием новой учебной дисциплины, носящей интегративный характер и имеющей собственный предмет изучения; 2) *уровень дидактического синтеза*, предполагающий интеграцию форм учебных занятий; 3) *уровень межпредметных связей*, коррелирующий с решением таких дидактических задач, как актуализация знаний учащихся, их обобщение и систематизация [Там же, с. 7].

Комарова Ю.А. и Баграмова Н.В. утверждают, что «сущностное ядро методологии **интегративного подхода** составляет сложный *комплекс взаимодополняющих друг друга научных подходов*, синтез которых предоставляет возможность целостной, многоплановой и многоаспектной реализации образовательного процесса, в том числе по иностранным языкам» [6, с. 120]. К таким подходам относятся: системный, деятельностный, личностный, коммуникативный и социокультурный.

Данную точку зрения поддерживает Л.Ю. Головеева, говоря о том, что интегративный подход «обнимает собой все современные подходы к образованию» [2, с. 78]. Такой подход, по мнению автора, показывает «недостаточность односторонних связей, подчиненных главенству одного компонента системы, и раскрывает их разнообразие, позволяющее повышать уровень целостности образования» [Там же].

Ворожцова И.Б. рассматривает интегративный подход в соответствии с иерархией уровней методологического анализа: а) макроподход (общетеоретический уровень научного описания); б) мезоподход (конкретно-научный), в) микроподход (методический). Исходя из этого, Л.Н. Ястребова определяет интегративный подход как сложное трёхуровневое строение, в состав которого входят: а) компетентностный подход (макроподход); б) коммуникативно-когнитивный подход (мезоподход); в) системный подход (микроподход) [13, с. 74].

Нам близка точка зрения А.В. Ходыкиной о том, что интегративный подход – «дидактическое направление, обеспечивающее взаимовлияние, взаимопроникновение и взаимосвязь различных дисциплин с целью направленного формирования у студентов всесторонней, комплексной системы знаний, умений и навыков» [11, с. 60].

Кубасов О.П. отмечает, что интегративный подход к содержанию образования базируется на фундаментальных педагогических **принципах интеграции**: «непрерывности и дискретности образования; стандартизации и вариативности, фундаментализации и практической ориентации содержания образования; проблемнотематической и целевой интеграции содержания учебных дисциплин, построенной на современных достижениях науки и практики; личностно-ролевой организации образовательного процесса; ориентации системы «вуз – наука – отрасль» на формирование ключевых компетенций у будущих специалистов» [7, с. 75-76].

Комарова Ю.А. и Баграмова Н.В. считают необходимым дополнить данные принципы интегративными принципами открытости и дополнительности, эвристичности, интенсификации, оптимизации, перспективности и поликультурности [6, с. 121].

Особый интерес для нас представляет точка зрения Т.Е. Титовец, которая в содержании образования будущих учителей иностранных языков выделяет следующие **принципы интеграции иноязычно-речевой и педагогической подготовки.** «*Принцип контекстной заданности* – наполнение языковой программы смыслообразующим педагогическим содержанием (отбор первоисточников для сравнительного анализа педагогических реалий в различных культурах мира; биографических и художественных текстов, раскрывающих механизмы развития личности; социальных и культурных явлений, выступающих средством воспитания и развития личности; пословиц и фразеологических единиц для сравнительного анализа педагогических ценностей в различных культурах). *Принцип персонификации* – нацеливание преподавателя на отбор наглядных примеров из иноязычных книг, судеб людей, явлений школьной действительности, конкретно-чувственное восприятие которых обеспечивает более глубокое усвоение педагогических идей и ценностей. *Принцип комплементарности* – взаимообусловленное вовлечение студентов в иноязычно-речевую и педагогическую деятельность (аналитическую, проективную и рефлексивную). *Принцип комплексности оценки продуктов творческой деятельности* студентов – учет показателей развития иноязычной речи и профессиональной компетентности будущего учителя. *Принцип корреляционной рефлексии* – учет соотношения показателей развития иноязычной речи и профессиональной компетентности будущего учителя как элемент управления интегративным процессом» [10, с. 18-21].

Исходя из вышесказанного, нельзя не согласиться с точкой зрения К.И. Саломатова о том, что процесс овладения иностранным языком, многоплановым и разнообразным по своему содержанию и структурному составу, может протекать успешно только «при оптимальном соотношении между двумя диалектически связанными процессами познания: процессом дифференцированного усвоения знаний, умений и навыков по отдельным

вузовским дисциплинам и процессом управляемой *интеграции* усваеваемых студентами знаний и умений на основе предварительно установленной системы профессионально значимых межпредметных связей внутри каждого цикла и между всеми циклами учебных дисциплин. Ибо научные знания и умения будущего учителя ценны не сами по себе, а в той мере, в какой они помогают успешному осуществлению его прямых производственных функций» [9, с. 9].

Таким образом, интегративный подход к отбору и конструированию содержания педагогического образования, в том числе содержания образования будущих учителей иностранных языков, обеспечивает гармоничность и целостность профессиональной подготовки специалистов, позволяющие добиться максимально успешной самореализации в будущем.

Список литературы:

1. Волмянская О.А. Дидактические аспекты оптимизации содержания обучения иностранным языкам дипломированных специалистов: автореф. дисс. …канд. пед. наук. – Ленинград, 1985. – 20 с.

2. Головеева Л.Ю. Условия реализации интегративного подхода в образовании // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – № 4. – С. 78.

3. Зимняя И.А., Земцова Е.В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14-19.

4. Интеграция содержания образования в педагогическом вузе: Сборник научных трудов / Сост.: Ю.И. Салов. – Бийск, 1994. – 123 с.

5. Комарова Ю.А. Интегративный подход как методологическая основа обучения иностранным языкам в условиях последипломного образования // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. – 2007. – № 7. – С. 97-103.

6. Комарова Ю.А. Методология интегративного подхода к процессу обучения иностранным языкам в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 115-123.

7. Кубасов О.П. Интеграция в образовании: сущностная характеристика // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 10. – С. 70-77.

8. Кудаков О.Р. Использование производных от термина «интеграция» в современной педагогической литературе // Вестник Казанского государственного энергетического университета. – 2010. – № 3. – С. 121-126.

9. Саломатов К.И. Сущность и значение межпредметных связей в исследовании проблемы совершенствования профессиональной подготовки учителя иностранных языков в педвузе // Межпредметные связи в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку как педагогической специальности. – Горький, 1987. – 117 с.

10. Титовец Т.Е. Интеграция иноязычно-речевой и педагогической подготовки студентов. – Минск: БГПУ, 2006. – 85 с.

11. Ходыкина А.В. Интегративный подход в иноязычном образовании // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 12. – С. 59-61.

12. Ширин А.Г. Непрерывное билингвальное образование в контексте интеграционных процессов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1. – С. 38-42.

13. Ястребова Л.Н. Методология интеграции в многоязычной образовательной среде // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 6. – С. 73-76.

Секция 3

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

© Бесперстова Е.Н.[♣]
Самарский государственный университет путей сообщения, г. Самара

В данной статье предлагается рассмотреть новые методы для организации самостоятельной работы студентов заочных форм обучения технических вузов, основанные на применении модульной технологии усвоения материалов учебных дисциплин.

Актуальность темы обусловлена социально-экономическими реформами в России, которые оказали существенное влияние на систему высшего образования. Остро встал вопрос о пересмотре условий организации учебного процесса, в том числе в системе заочного обучения.

Сохраняя возможность получить высшее образование без отрыва от работы с относительно низкими издержками, делают его получение более целесообразным как для отдельных граждан, так и в масштабах государства. Но традиционно сложившаяся система заочного обучения не соответствует новым требованиям, в связи с консерватизмом применяемых форм и методов обучения, не стимулирующих развитие интеллектуальных способностей и профессиональной компетенции выпускников.

Российская система заочной высшей школы имеет давние традиции и считается одной из лучших в мире. Заочная форма обучения в вузах может стать мощным ресурсом развития профильного обучения, процессов подготовки и переподготовки кадров высшей квалификации. В настоящее время все более актуальным становится вопрос о том, как эффективно использовать уникальный опыт заочного образования в стране в интересах подготовки кадров высшей квалификации в новых рыночных условиях.

Государство заинтересовано, чтобы выпускники вузов удачно трудоустроились, успешно строили свою профессиональную карьеру и не пополняли контингент безработных. Работодатели / предприятие заинтересованы в молодых специалистах, обладающих фундаментальными знаниями, универсальными и профессиональными компетенциями, профессиональной мобильности, способности адаптироваться к быстро меняющейся ситуации.

Основные инновационные принципы обучения взрослых людей, а именно к ним относятся студенты-заочники, имеют определенные отличия от традиционных педагогических принципов. Основное из этих отличий состоит в перенесении ответственности за организацию процесса обучения на самого обучающегося, при одновременном предоставлении ему ряда свобод в

[♣] Старший преподаватель кафедры «Высшая математика».

выборе содержания и организационных форм учебной деятельности, в то время как традиционная модель обучения делает акцент на регламентации деятельности обучающихся [1].

Перед педагогами встаёт задача изменить требования к содержанию, формам и методам обучения. В своей совокупности они должны способствовать не только получению новых знаний, умений, навыков, но и обеспечивать формирование творческого подхода к делу, адаптироваться к условиям быстрой смены техники и технологий, обновлять профессиональные знания, преодолевать стереотипы, развивать новые профессиональные качества и осваивать новые социальные роли.

В отличие от дневной формы обучения, заочное предусматривает совмещение учебной и производственной деятельности, значит удельный вес самостоятельной работы больше, меньше объём аудиторных занятий. Учебно-методическое обеспечение студентов заочников в основном практически осуществляется по учебникам, учебным пособиям и методическим разработкам, предназначенным для студентов очной формы обучения. Традиционные формы образования позволяют студенту-заочнику получать отдельные блоки знаний, но, к сожалению, целостно-целевые аспекты курсов остаются не реализованными. В условиях острого дефицита учебного времени студент-заочник часто не в состоянии оптимизировать целостный образовательный процесс. Столкнувшись с такими трудностями, он начинает плохо успевать, в связи с чем у него начинает уменьшаться интерес к изучаемым предметам. В таких условиях высшее образование не выполняет свою основную функциональную задачу и не способствует переводу специалиста в «режим самообразования и саморазвитие» на основе дальнейшего профессионального совершенствования. Анализ данных выявил следующие противоречия:

- студент заочник осознает необходимость самообразовательной деятельности, но при этом, в большинстве случаев, ею не занимается или занимается не эффективно;
- существует потребность студента-заочника в самообразовательной деятельности, но традиционный образовательный процесс не обеспечивает его соответствующими средствами для её осуществления.

Качество профессиональной подготовки студентов-заочников университетов в значительной степени зависит от преобразования заочного образования, которое предполагает:

- создание адаптированной организационно-управляемой модели заочной формы обучения в университете;
- разработку и реализацию технологий и средств дистанционного обучения; внедрение интерактивных форм и методов обучения с использованием новейшей компьютерной и аудио-,видеотехники;
- создание преподавательско-тьютерной среды.

Преобладающими формами работы студента-заочника должны выступать самостоятельная работа и самообразовательная деятельности, что позволит ему быть в дальнейшем успешным и конкурентоспособным.

Для помощи студентам-заочникам справиться с большими трудностями и высокими нагрузками в освоении учебного материала, мы на кафедре «Высшая математика» СамГУПС занимаемся составлением учебно-методического пособия по технологии модульного обучения при изучении векторной алгебры. Сущность модульного обучения состоит в том, что оно позволяет каждому студенту полностью самостоятельно, или при небольшой поддержке (консультации) преподавателя, добиться конкретных целей в учебно-познавательной деятельности.

Учебно-методическое пособие создается для организации самостоятельной работы студентов-заочников при изучении векторной алгебры на основе матричной модели познавательной деятельности [2,3], согласно которой усвоение учебного материала студентами происходит в результате движения по элементам познавательно-деятельностной матрицы.

Оно состоит из четырех модулей, каждый из которых имеет различный уровень сложности. С целью эффективного формирования системности знаний студентов предлагается усвоение учебного материала начинать с решения простейших заданий – задач первого уровня.

Например, в соответствии с познавательно-деятельной матрицей рассмотрим решение задачи первого уровня: найти вектор $\vec{d} = 2\vec{a} - 5\vec{b} + 9\vec{c}$, если $\vec{a} = (-1;0;6), \vec{b} = (2;-7;4), \vec{c} = (3;4;-2)$.

Таблица 1

Учебные элементы	Последовательность действий
Y_{11} – отражение на уровне узнавания	Сложение трех векторов $\vec{a}$, $\vec{b}$ и $\vec{c}$, заданных в координатной форме
Y_{21} – осмысление на уровне узнавания	Следует сложить их соответствующие координаты
Y_{31} – алгоритмирование на уровне узнавания	$\vec{d} = 2\vec{a} - 5\vec{b} + 9\vec{c} = 2(-1;0;6) - 5(2;-7;4) + 9(3;4;-2) =$ $= ((-2-10+27);(0+35+36);(54+36-18)) = (15;71;72)$
Y_{41} – контролирование на уровне узнавания	Получаем вектор $\vec{d} = 15\vec{i} + 71\vec{j} + 72\vec{k}$

Ответ: $\vec{d} = 15\vec{i} + 71\vec{j} + 72\vec{k} = (15;71;72)$.

Результат решения такой задачи дает студенту подробно, шаг за шагом, рассматривать алгоритм решения поставленной задачи, формирует контрольно-корректировочную функцию, отвечающую за правильное оформление результата и являющейся средством выработки у студента методики и умения регулярно анализировать и корректировать собственную деятельность.

Для того, чтобы студент был уверен, что он полностью освоил все задачи первого уровня сложности ему предлагаются тестовые задания соответствующего уровня сложности.

Считается, что студент освоил тему и может перейти к следующему уровню сложности, если он решил не менее 70 % тестового задания. В результате самоконтроля студент определяет свои оценки. Так, при решении от 70 до 80 % тестового задания студент заслуживает оценки «удовлетворительно», от 80 до 90 % – оценки «хорошо» и от 90 до 100 % – «отлично».

Если студентом выполнено менее 70 % задания, то он не заслуживает положительной оценки и ему необходимо еще раз проработать материал соответствующего уровня сложности.

Если студентом усвоено более 70 % заданий первого уровня сложности, то он может перейти к выполнению заданий второго, более сложного, уровня и т.д.

Студентам-заочникам достаточно освоить первые два модуля при изучении высшей математики. Задачи третьего и четвертого уровней сложности предлагаются только тем, кто сам хочет значительно улучшить свои знания.

Предложенное учебно-методическое пособие вполне может быть использовано студентами первого курса как очной, так и заочной формы обучения для самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы.

При таком управлении образовательной деятельностью студентов организация опыта самостоятельной работы задается постепенно в соответствии с освоением познавательных действий рассматриваемого уровня сложности учебных заданий. При этом познавательная деятельность осуществляется обучаемым с пониманием самого механизма формирования знаний.

Модульная технология обучения существенно отличается от традиционной педагогической технологии, поскольку содержание обучения в ней представляется в логически законченных и самостоятельных информационных блоках в соответствии с поставленной дидактической целью.

Модульная технология существенно изменяет форму общения преподавателя и студента. Взрослые обучающиеся осознают себя самостоятельной, самоуправляемой личностью. Студент при модульном обучении работает самостоятельно, при этом он учится самопланированию, самоорганизации, самоконтролю, самооценке. Управление процессом самообучения студентов-заочников реализуется с использованием принципа обратной связи, т.е. за счет организации самоконтроля, контроля, анализа и необходимой коррекции.

Обучение студентов-заочников на основе модулей обеспечивает ряд положительных эффектов:

– обеспечивает более легкое освоение своего предмета путем пошагового изучения завершенных по содержанию модулей;

– обеспечивает возможность организации концентрированного изучения модулей, что позволяет освоить их в большем объеме и в сжатые сроки;
– обеспечивается промежуточный самоконтроль и контроль освоения материала каждого модуля и итогового контроля уровня освоения всей дисциплины;
– основная функция преподавателя смещается с лекционной на консультационную, а у студента сокращается доля пассивного восприятия учебного материала и появляется возможность его активного обсуждения с преподавателем.

Модульное представление образовательных программ дает возможность студентам самостоятельно заниматься учебной деятельностью в удобное для них время и в приемлемом для них темпе. Свобода выбора студентами содержания своей образовательной траектории происходит как за счёт выбора учебных модулей, так и уровней освоения образовательных программ [1].

Список литературы:

1. Овчинникова Л.П. Инновационные педагогические технологии подготовки специалистов для железнодорожного транспорта по заочной форме обучения / Л.П.Овчинникова. – Самара: Издательство СамГУПС, 2010. – 209 с.

2. Рябинова Е.Н. Разработка и реализация индивидуально-корректируемой технологии профессионального обучения / Е.Н. Рябинова. – М.: Машиностроение, 2009. – 258 с.

3. Рябинова Е.Н. Формирование познавательно-деятельностной матрицы учебного материала в высшей профессиональной школе / Е.Н. Рябинова. – Самара: Издательство СНЦ, 2008. – 245 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© Богданова Л.Я.[♣]

Средняя общеобразовательная школа № 13, г. Мурманск

В статье представлен опыт решения актуальной проблемы внедрения метапредметных технологий в практику работы учителя начальных классов при проведении уроков литературного чтения.

[♣] Учитель начальных классов.

Общепризнанным можно считать, что цель обучения ребёнка состоит в том, чтобы сделать его способным развиваться дальше без помощи учителя. В современный век быстрого обновления информации это особенно важно. Сегодня как, пожалуй, никогда прежде, актуальна идея, что плоха та школа, которая учит чужим мыслям. На смену ей должна прийти школа, которая способна научить мыслить самостоятельно. Эта задача решается уже на ранних этапах обучения. На её достижение ориентированы реализуемые в нашем опыте метапредметные технологии.

Метапредметные технологии появились для того, чтобы начать формировать у учащегося и учителя другой тип сознания, который работает не в рамках одного учебного предмета, а с взаимосвязями и ограничениями знаний каждой из дисциплин. «Это возможно благодаря тому, что на учебных занятиях с использованием элементов метапредметных технологий происходит выведение учителя и ученика к надпредметному основанию, которым является сама деятельность ученика и педагога. В ходе движения в метапредмете ребенок осваивает сразу два типа содержания – содержание предметной области и деятельность. А включение ребенка в разные типы деятельности связано с анализом своеобразных способов действия каждого конкретного ребенка, что создает условия для его личностного роста» [4].

Преподавание литературного чтения с использованием метапредметной технологии напрямую связано с работой по формированию мировоззрения учащихся. В условиях ценностного кризиса современному школьнику сложно разобраться в том, кому верить и какие ценности для себя выбирать. В начальной школе в этом помогают уроки литературного чтения.

Метапредметными результатами изучения курса «Литературное чтение» является формирование универсальных учебных действий (УУД). Они позволяют выбирать продуктивные задания или вопросы, которые носят творческий характер. На эти вопросы в тексте учебника нет ответа, а есть лишь подсказка. Ученик, выполняя это задание или отвечая на такие вопросы, должен выйти за пределы привычного для него алгоритма действий и осуществить умственное усилие по проектированию новых способов действий. Эти способы действий можно перенести на другой предмет, и ими можно воспользоваться в любой ситуации [1].

Опираясь на опыт работы учителя начальных классов по достижению метапредметных результатов в обучении, а также исходя из анализа нормативных документов [1, 3], перечислим УУД, которые можно формировать у обучающихся на уроках литературного чтения. Учитель сам или вместе с учащимися подбирает задания, которые нацелены на метапредметный результат.

Регулятивные УУД: определять и формулировать цель деятельности на уроке с помощью учителя; проговаривать последовательность действий на уроке; учиться высказывать своё предположение (версию) на основе ра-

боты с иллюстрацией учебника; учиться работать по предложенному учителем плану; прогнозировать содержания текста по заглавию, иллюстрациям; воспринимать учебное задание, выбирать последовательность действий, оценивать ход и результат выполнения.

Исследуя текст, обучающиеся определяют логическую причинно-следственную последовательность событий и действий героев произведения, составляют план с выделением существенной и дополнительной информации, учатся воспроизводить содержание рассказа по опорным вопросам.

Характеризуя текст, предполагают содержание по заглавию, иллюстрации, фамилии автора, группе ключевых слов, определяют тему; учатся выбирать наиболее точную формулировку главной мысли из ряда данных; находить в тексте доказательство мыслей и чувств автора.

Средством формирования регулятивных УУД служит технология продуктивного чтения (формирования типа правильной читательской деятельности).

Опора на технологию не означает, что уроки работы с текстом должны быть однообразны по своей структуре и организации. На первых этапах обучения учебное действие складывается как предметное, постепенно обобщенные способы выполнения операций становятся независимыми от конкретного содержания и могут применяться учащимся в любой ситуации. Например, младший школьник учится сравнивать объекты природы, геометрические фигуры, разные виды текстов (в этом случае у него формируются предметные действия сравнения), но постепенно у обучающегося развивается интеллектуальная операция сравнения, то есть осознание того, что означает акт сравнения: сопоставление объектов, выделение общего, фиксация различного. Теперь ученик владеет универсальным учебным действием: он умеет применить его в любой ситуации, независимо от содержания.

Познавательные УУД: ориентироваться в учебнике (на развороте, в оглавлении, в условных обозначениях), в словаре; характеризовать книгу: анализировать структуру (обложка, содержание, раздел); находить ответы на вопросы в тексте, иллюстрациях; делать выводы в результате совместной работы класса и учителя; формулировать несложные выводы, основываясь на тексте; находить аргументы, подтверждающие вывод; составлять вопросительные предложения; конструировать монологическое высказывание: составлять рассказ о герое прочитанного произведения по плану; понимать контекстную речь на основе воссоздания картины, событий и поступков персонажей; произвольно и выразительно строить контекстную речь с учетом целей коммуникации, особенностей слушателя; умения строить план с выделением существенной и дополнительной информации; комментировать текст по ходу чтения вместе с учителем; преобразовывать информацию из одной формы в другую: подробно пересказывать небольшие тексты; сопоставлять и обобщать содержащуюся в разных текстах информацию; использовать приобретенные знания в учении и повседневной жизни для исследования языковых явлений.

Средством формирования познавательных УУД служат тексты учебника и его методический аппарат, обеспечивающие одну из линий развития – формирование функциональной грамотности (первичных навыков работы с информацией).

Коммуникативные УУД: оформлять свои мысли в устной и письменной форме (на уровне предложения или небольшого текста); слушать и понимать речь других; выразительно читать и пересказывать текст; договариваться с одноклассниками совместно с учителем о правилах поведения и общения и следовать им; участвовать в диалоге: понимать вопросы собеседника и отвечать на них в соответствии с правилами речевого общения; учиться работать в паре, группе; выполнять различные роли (лидера, исполнителя).

Средством формирования коммуникативных УУД служит технология продуктивного чтения и организация работы в парах и малых группах, а также технология проблемного диалога (побуждающий и подводящий диалог), которая ставит своей целью обучить самостоятельному решению проблем и открывать знания вместе с детьми.

Для диагностики метапредметных результатов после изучения каждого раздела проводятся проверочные работы, которые дают учителю возможность определить, как обучающийся овладел новыми умениями.

На примере фрагментов урока литературного чтения в первом классе по теме: «Загадки зимы» с учетом сформулированных метапредметных результатов рассмотрим работу над рассказом Н. Сладкова «Песенки подо льдом» (1, 2 и заключительная часть).

Таблица 1

Ход урока	УУД
– Рассмотрите внимательно иллюстрацию в учебнике [2, с. 178]. На ней изображено много снега. Присмотритесь, что еще, кроме деревьев в снегу, вы видите? (Птичка на камешке, речка или ручеек, может, и озеро) – Кто автор рассказа? – Знаком ли вам этот автор? – Прочитайте название... Неужели такое бывает – песенки подо льдом? (Предположения детей). – Давайте дадим задание зайцу Пусу – озаглавить части рассказа.	– прогнозировать содержания текста по заглавию, иллюстрациям; – учиться высказывать своё предположение (версию) на основе работы с иллюстрацией учебника; – оформлять свои мысли в устной и письменной форме (на уровне предложения или небольшого текста).
Чтение рассказа по частям. 1 часть читаем по абзацам, цепочкой. Вопросы после 1 абзаца: – Вы можете сказать, почему пели лыжи? – Найдите в этом абзаце сравнение. (Хорошо пели, как птицы). – Представьте эти звуки … – Похожи ли звуки скользящих лыж на пение птиц? Вопросы после 2 и 3 абзацев: – Почему автор слышал пение птиц? (Вокруг было очень тихо). Докажите текстом.	– формулировать несложные выводы, основываясь на тексте; – находить аргументы, подтверждающие вывод; – сопоставлять и обобщать содержащуюся в тексте информацию; – слушать и понимать речь других; – участвовать в диалоге: понимать вопросы собеседника и отвечать на них в соответствии с правилами речевого общения.

Продолжение табл. 1

Ход урока	УУД
Вопросы в конце 1 части: – Вот в чем дело! Это не лыжи пели, а кто-то подо льдом! – На что еще было похоже пение лыж? (На журчание ручейка). – Какой прием использует автор? Какую картину вы представили после чтения этой части?	
2 часть. Читаем в парах друг другу, проговаривая четко все слова (жужжим, как пчелки). – Отметьте карандашом непонятные слова. (Чтение, пометка непонятных слов). Зайчик Пус просит объяснить ему непонятные слова и словосочетания (на доске). – Есть ли у вас еще другие непонятные слова? Вопросы по содержанию 2 части: – Почему автор не ушел? Что заставило его остаться? Откуда доносились звуки? (Из-подо льда). – Какие предположения сделал автор? Прочитайте. Почему все они не подтвердились? – Сумел ли автор в этой части разгадать загадку природы? (Нет).	– учиться работать в паре; – находить ответы на вопросы в тексте; – понимать контекстную речь на основе воссоздания картины, событий и поступков персонажей.
Чтение и озаглавливание частей. Зайчик Пус вместе с нами сделал открытие и трудился весь урок. Он составил загадочный план нашего рассказа, но забыл поставить номера частей. Чтение рассказа про себя, подбор заголовков. План. У меня запели лыжи! Кто поет подо льдом? Чудо-птица. А я ведь знаю тебя!	– исследовать текст, определить логическую причинно-следственную последовательность событий и действий героев произведения, составить план рассказа.

В целом, работа на основе представленных технологий повышает качество образовательных результатов – собственно предметных, метапредметных, личностных.

Список литературы:

1. Бунеева Е.В., Чиндилова О.В., Яковлева М.А. Уроки литературного чтения во 2-м классе. Методические рекомендации для учителя. – М.: Баласс, 2011. – 320 с. – (Образовательная система «Школа 2100»).

2. Литературное чтение. 1 класс. Капельки солнца: учебник для общеобразовательных учреждений / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – М.: Баласс, 2010. – 208 с.

3. Образовательная система «Школа 2100». Федеральный государственный образовательный стандарт. Примерная основная образовательная программа. В 2-х книгах. Книга 2. Программы отдельных предметов (курсов)

для начальной школы / Под науч. ред. Д.И. Фельдштейна – М.: Баласс, 2011. – 416 с. – (Образовательная система «Школа 2100»).

4. Теоретическая часть семинара-тренинга «Урок с целью достижения метапредметных, предметных, личностных результатов обучения» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ug.ru/article/64 [Дата обращения: 11.03.2012].

ОБЩИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ КРЕАТИВНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

© Дианова Н.Ф.[♣]

Академия маркетинга и социально-информационных технологий – ИМСИТ, г. Краснодар

Современная культурная эпоха и содержание образования. Тип культуры и характер знаний, ценности и деятельность. Научные знания как компонент в инструктивной модели культуры.

В настоящее время существует несколько концепций содержания образования, сформировавшихся в разное время. Их специфика связана с различным пониманием социальной функции человека в мире и обществе. Индустриальная культура, исходя из логики «человек для производства», породила формулировку содержания образования как «педагогически ориентированные основы наук». Современная культурная эпоха, возводя человека с его творческим потенциалом в ранг общественной и индивидуальной ценности, актуализирует иное понимание содержания образования, которое сформулировали представители культурологического подхода (И.Я. Лернер и др.) в трактовке «педагогически ориентированный социальный опыт человечества, изоморфный культуре» [1, с. 129].

Содержание образование всегда отражало ту культуру, в рамках которой оно функционировало. Анализ всемирно-педагогического процесса позволил зафиксировать, что, служа идее формирования социально-педагогического идеала, адекватного актуальной культуре, содержание образования тоже отвечает принципу культуросообразности. Служа идее формирования социально-педагогического идеала, адекватного актуальной культуре, оно всегда отвечает принципу культуросообразности, репрезентируя когнитивный, ценностный и операциональный компоненты культуры определенного типа. И в зависимости от соответствующего типа культуры отличается характер знаний, ценностей и деятельности. В традиционной модели образования знания носили бытийный характер, отражая суть архаичной культу-

[♣] Доцент кафедры Социально-гуманитарных дисциплин и регионоведения, кандидат культурологии.

ры; в инструктивной преобладали научные знания технического характера, отражая наукоцентризм индустриальной культуры; в креативной модели должны быть, представлены знания универсального характера как отражение неосинкретичности постиндустриальной культуры.

Ценности эволюционировали в логике отражения натуралистических оснований бытия (архаичная культура) к социально-стратовым (индустриальная) и, далее, к гуманистическим (постиндустриальная). Если традиционная модель не разграничивала когнитивный и ценностный компонент (верования и смыслы были концентрированно представлены в традициях и ритуалах), то индустриальная разорвала связи между знаниями и ценностями, создав основания для обучающей и воспитывающей педагогической деятельности. Универсальные основы знаний «эпистеме» и ценностей современной культуры вновь сводят воедино эти два процесса.

Операциональный компонент культуры представлен в образовании в виде навыков и видов деятельности в логике: от нерефлексивного воспроизводства опыта (архаичная культура), к осознанному, репродуктивному воспроизводству (инструктивная) и проектной, творческой, преобразующей деятельности по освоению и созданию новых форм социального бытия.

Культурологический анализ эволюции содержания образования дает основания утверждать, что она также основывается на «покомпонентном» изменении, т.е. на смене статусов каждого компонента в логике перехода актуального в традиционный, и потенциального в актуальный при соблюдении принципа кумулятивности.

Если актуальным компонентом традиционной модели образования являлся опыт хозяйственной и социальной жизнедеятельности, то в инструктивной «его содержимое» стало традиционным компонентом (уроки труда, домоводства и пр.); эмпирические научные знания в виде фиксации природных закономерностей (лечебные свойства трав, предсказание затмений, наводнений и пр.) являлись потенциальным компонентом в традиционной модели. Научные знания становятся актуальным компонентом в инструктивной модели, Сегодня в складывающейся креативной модели научные знания из статуса актуального переходят в статус традиционного, а интерес к человеку как к творцу культуры, субъекту своей жизнедеятельности, т.е. то, что было потенциальным компонентом инструктивной, становится актуальным в креативной культуре.

В индустриальной культуре, как культуре второго уровня, уже в большей мере представлена полихронность, выразившаяся в образовательной модели в виде «перехода» в нес актуального компонента прошлой эпохи, получившего статус традиционного (сакрализация героики собирательного прошлого), возникновения в ней актуального, который был инновационным в прошлой модели (стремление к летосчислению) компонента, и инновационного, который связан, как мы уже отмечали, прежде всего, с ролью личности в истории, с появлением проблемы персонификации истории не в собирательный образ (как это было в сказах и былинах), а через познание и

анализ конкретного человека, конкретной социальной группы. Модель исторического образования индустриальной культуры способствовала формированию паллиативного сознания, основанного на внешней, социально-ролевой рефлексии, на логике дуальной оппозиции (поиск врагов внутренних и внешних), на конвергентном мышлении и т.п.

Логика постиндустриальной культуры требует рассматривать историю не как сакральный образ прошлого (традиционная модель образования) и не как хронологию героических событий (инструктивная модель образования), а как предмет рефлексии, как материал для выявления закономерностей сменяемости ментальных форм субъектов культуры, которые рассматриваются в качестве основной единицы исторического процесса. Человек с его потребностями, чувствами, способами самоощущения и формами проявления собственного сознания в пространстве и времени становится главным действующим лицом историко-культурного процесса. Будучи культурой третьего уровня, постиндустриальная содержит в себе «остатки» предыдущих. В образовательной модели они выразились так: в статусе традиционного компонента остались сакральные образы прошлого и хронология; персональный подход, бывший в инструктивной модели в статусе инновационного компонента, становится репрезентативным, вакантным остается инновационный компонент.

Поскольку образование – это способ передачи культурного социокода, то оно всегда связано с информацией, знанием, с той разницей, что каждая культурная эпоха рождает изоморфную образовательную модель, в которой принципиально отличаются тип знания, способ его передачи и способ фиксации. В традиционной образовательной модели тип знаний – опыт бытовой жизнедеятельности; способ фиксации – хранение в памяти, т.е. опыт предков; способ передачи – традиция. В инструктивной модели образования тип знаний – научный (знания «техне»); способ фиксации – письменно-печатный; способ передачи – инструктивно-репродуктивный. В инновационной модели – тип знаний универсальный (знания типа «эпистеме»), способ фиксации печатный, электронный; способ передачи – совместная творческая соделтельности. «Техне» – это прагматические, конкретно предметные знания, всегда проявляющиеся в умении что-то делать и направленные на использование в чем-либо или где-то. Их назначение – всегда служить видимым, осязаемым целям, они проявляются в какой-либо деятельности, рассчитанной на внешнее восприятие. В идеале именно такие знания отмечены буквой «З» в дидактической триаде ЗУН, хотя более точно под «техне» можно понимать троицу целиком. Знание типа «техне» нацелены на преобразование зримого осязаемого мира вещей. Именно обладание ими позволило человеку ощутить себя преобразователем Природы и привело его к критической черте, за которой человечеству грозит самоуничтожение.

Второй тип – «эпистеме» – специально не культивируется системой образования эпохи индустриальной культуры. «Эпистеме» – это знание, направленное на осознание сущности любого предмета, оно открывает сознанию

значительные участки дерева познания, постижение которых требует от человека продолжительных усилий. Такие знания нужны, когда ситуация требует комплексного объяснения. Эпистемичсские знания, развивая универсальность и комплексность мышления, позволяют человеку обрести состояние внутренней уверенности, убежденности, спокойствия, иначе говоря – высокую организацию сознания. Обретение эпистемного знания означает познание духа каждого научного знания и делает его действительно гуманистическим.

Выход из бифуркационого кризиса связан с потенциальными возможностями, которые открываются при сопряжении знаний «техне» – «эпистеме» и формировании на этой основе «истинного техне»: знаний, преобразующих сущее с максимальной рефлексией и учете всех видов связи этого сущего в целостной картине мира.

Макс Шеллер писал: «Человек способен к трем видам знания: ради господства или ради достижений, к сущностному или образовательному, и к метафизическому – ради спасения. Ни один вид знаний не существует только для самого себя. Каждый вид служит преобразованию сущего – либо вещей, либо образовательной формы самого человека, либо абсолютного» [2, с. 208], т.е. именно такой триумвират можно обозначить как универсальное знание, прошедшее путь от «эпистеме» к «истинному техне».

Синтетическая культура информационной эпохи, сделав предметность и стратифицированность индустриальной культуры рудиментом, с небывалой остротой обнаружила спрос на личностей – «универсалов», одновременно владеющих языками разных дисциплин и культурных кодов. Переход из одного профессионального цеха в другой все реже воспринимается просвещенным обществом как болезненное социокультурное явление и чаще – как своего рода культурная норма, как адаптационный механизм, способствующий самореализации и самоактуализации личности. Эпоха третьей волны позволяет быть социально защищенным лишь широко образованному человеку, способному, если потребуется, в течение жизни перестраивать направление и содержание своей деятельности, универсально подготовленному и конвергентно мыслящему. Возможность формирования таких свойств и заключают в себе универсальные знания.

Сложность в том, что универсальные знания приобретаются в результате рассудочной деятельности, а, следовательно, научить ему невозможно, если под учением понимать некое привнесение знания в душу, как это делали софисты, которых Сократ сравнивал с оптовыми торговцами, и, кстати, отказывался от употребления слова «дидактика» как раз из-за наличия в нем смысла – «учить». Как мы помним, он называл соответствующую процедуру – майевтика (повивальное искусство) – учитель должен помочь рождению знаний, роль воспитателя – организовывать, помогать соответствующему движению рассудка ученика.

Во второй половине XX в. возникли интеграционные дисциплины – биология и физика, лингвистика и математика и пр.; появились целые научные

направления, такие как синергетика; сформировалась философия постмодернизма; обозначился подход к истории как великому искусству понимания характера интеллектуально-эмоциональных «полей» культурных эпох и стилей; возникла французская школа Анналов, основатели которой Л. Февр и М. Блок предлагали рассматривать историю не как борьбу классов и смену общественно-экономических формаций, но как генезис ментальностей и т.д. Все это отражение универсального характера постиндустриальной культуры.

«Сегодня образовательная среда и образованность воспринимаются во все более расширительных смыслах, обретая черты универсализма, а самообразование воспринимается как путь культурного восхождения к всеобщему», потому что, как кто-то оригинально заметил А. Эйнштейн, «образование есть то, что остается после того, как забывается все, чему нас учили». Наука, искусство и мораль должны быть сопряженными, иметь единую архетипическую природу, что позволит перейти к натурализации гуманитарного знания и гуманитаризации естественнонаучного» [3, с. 158].

Таким образом, цель образования – формирование рефлексивного сознания, способного преобразовывать внешний мир во благо, создавать «вторую природу», которая будет отвечать собственно человеческим критериям – над биологичности, гуманизму и творчеству – связано с использованием в процессе образования универсального знания, знания по типу «эпистеме» – «истинное техне».

Список литературы:

1. Лернер И.Я. Проблемы понимания учебного текста // Советская педагогика. – 1984. – № 10. – С. 129-131.

2. Шелер М. Положение человека в космосе // Избранные произведения. – М.: Республика, 1994. – 573 с.

3. Потер К. Открытое общество и его враги. – М.: Молодая гвардия, 1992. – 532 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДИК И ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

© Ефимова Н.И.♣, Бурова Л.Б.♦
Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва

Переход на уровневую систему, связанную с подготовкой бакалавров и магистров, по существу означает новую конфигурацию образова-

♣ Заместитель заведующего кафедрой «Английский язык», доцент.
♦ Старший преподаватель кафедры «Английский язык».

тельной среды, качественные изменения содержательного характера и более активное использование новых образовательных технологий и методик, в основе которых лежит интерактивное обучение.

Социально-политические изменения, произошедшие в стране и мире за последнее десятилетие, интеграция России в единое Европейское пространство в сфере высшего образования и переход на уровневую систему подготовки специалистов повлекли за собой существенные изменения в национальной образовательной парадигме при обучении иностранному языку в вузе.

В своей статье Б.М Смитиенко и М.А. Федотова отмечают, что инновационные преобразования в подготовке современных, отвечающих требованиям начала XXI столетия, экономистов и финансистов должны носить системный характер, охватывать весь комплекс направлений деятельности высшего учебного заведения – включая собственно образовательные программы, их учебно-методическое обеспечение, развитие научно-исследовательской работы, информационное, материальное обеспечение, осуществление воспитательной работы и др. Переход на уровневую систему, связанную с подготовкой бакалавров и магистров, по существу означает новую конфигурацию образовательной среды, качественные изменения содержательного характера и более активное использование новых образовательных технологий, в основе которых лежит интерактивное обучение [4, с. 6-20] Причем, под образовательными технологиями подразумевается совокупность методов и средств воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели. В дальнейшем под педагогическими технологиями мы будем понимать способы взаимодействия преподавателя и студента между собой для достижения поставленных целей обучения и воспитания [1, с. 330].

Новая образовательная парадигма предполагает построение принципиально новой по содержанию системы преподавания языка, ведет к изменению роли и функций как студента, так и преподавателя внутри этой системы.

Студент выступает в качестве субъекта обучения, который несет ответственность за собственное обучение, выступает как активный и полноправный участник процесса обучения, которое нацелено на совершенствование себя в различных аспектах – профессиональном, интеллектуальном, творческом и др. Студент должен иметь не только право выбора образовательного поля, но и иметь определенную свободу в выбранном образовательном поле. Отсюда следует, что значение учебных дисциплин по выбору студента возрастает, как возрастает и роль его самостоятельной работы [3, с. 6-13]/

Что касается роли преподавателя, то многочисленные исследования в области методики преподавания иностранного языка выявили параметры, характеризующие личность преподавателя иностранного языка в вузе неязыковой специальности. Этими параметрами являются профессиональные знания, навыки и умения, а также определенные психолого-педагогические характери-

стики специалиста данной профессии. Перечисленные параметры взаимосвязаны, взаимозависимы и составляют профессиональную компетенцию преподавателя. Преподаватель должен быть профессионалом в методике преподавания иностранного языка и иметь четкое представление о том, что знания, необходимые будущему специалисту, касаются широкого спектра компетенций.

К настоящему времени в литературе описано более тридцати различных компетенций. В целом, их можно разделить на две группы: общие и профессиональные, причем общие компетенции не являются только языковыми, они обеспечивают любую деятельность и включают способность учиться, умение принимать решение в ситуации риска, умение работать в команде, умение вести переговоры, способность убеждать и отстаивать свою позицию и т.д. К профессиональным компетенциям относятся знания и практические умения, необходимые для использования иностранного языка при осуществлении профессиональной деятельности в области экономики и финансов. Для развития как общих, так и профессиональных компетенций в процессе обучения иностранному языку, наряду с традиционными технологиями, необходимо использовать инновационные технологии обучения, Во многих вузах, в том числе готовящих специалистов в области экономики и финансового бизнеса, разрабатываются подходы и методики, способствующие формированию именно тех компетенций и компетентностей, которые необходимы профессионалам, готовящимся к деятельности в определенных сферах общественного производства. Остановимся на некоторых из них.

Ролевая игра это форма имитационного моделирования условий предстоящей профессиональной деятельности. По определению Р.С. Аппатовой ролевая игра – это обучение через общение, групповое взаимодействие на основе активной деятельности участников, где особый акцент делается на самостоятельный, инициативный характер деятельности в игре, состоящей из проблемных ситуаций, объединенных общим сюжетом и общей учебной целью [6]. Ролевые игры дают возможность развить навыки языкового общения студентов и позволяют им максимально полно выразить себя. Ролевые игры направлены главным образом на развитие социолингвистической компетенции, так как имеют коммуникативно-ситуативную направленность, где все внимание направлено не на учителя, а на ученика, причем используются различные способы реализации коммуникативных задач, такие как работа в парах, диалог. Использование в ролевых играх коммуникативно-ориентировочных упражнений способствует достижению социокультурной компетенции. Ролевые игры направлены на выработку профессионально-ориентированных знаний и умений в процессе решения самими обучаемыми различных проблемных ситуаций. На этапе овладения иностранным языком особое внимание уделяется формированию у студентов произносительных, лексических грамматических навыков, употреблению различных языковых явлений, чему способствуют разнообразные игровые языковые технологии.

Наиболее эффективной формой при обучении иностранному языку является деловая игра, где моделирование в игре приближено к реальным условиям профессиональной деятельности, имеется конфликтная ситуация и обязательная совместная деятельность участников игры, выполняющих определенные роли. Технология проведения деловой игры включает в себя много элементов и требует от участников и преподавателя длительной и тщательной подготовки. Деловые игры помогают студентам развивать следующие общие компетентности: работа в команде; способность брать на себя ответственность при решении различных вопросов и проявлять инициативу; умение выявлять проблемы и искать пути их решения; студенты учатся анализировать новые ситуации и применять для их анализа уже имеющиеся знания. Деловые игры побуждают студентов быть более активными и самостоятельными. Способствуют интенсивному взаимодействию с материалом и лучшему его запоминанию. Позволяют за достаточно короткий срок освоить большой объем информации и обеспечить высокий уровень овладения материалом и закрепить его на практике. При этом опыт, полученный в игре, может оказаться даже более продуктивным, в сравнении с приобретенным в профессиональной деятельности. Это происходит по нескольким причинам. Прежде всего, деловая игра – это более безопасные условия: есть возможность проверить альтернативные решения и их последствия без риска для карьеры. Деловые игры позволяют увеличить масштаб охвата действительности, возможность рассмотреть и смоделировать сложные, проблемные и трудноосуществимых на практике ситуаций.

Свидетельством интеграционных процессов отечественной высшей школы в европейскую систему образования является широкое распространение метода case-study.Этот метод направлен на усовершенствование аналитических способностей студента. Впервые данная методика была разработана Гарвардским университетом еще в 1870 году [2, с. 313-317]. Девид Коттон в учебнике Business Class актуализировал использование данного метода, где четко определил его цели: развитие умения анализа определенных проблемных ситуаций на иностранном языке в ситуации неигрового имитационного обучения. Использование данного метода помогает студентам сформировать ключевые профессиональные компетенции Метод case-study предполагает переход от метода накопления знаний к деятельному, практико-ориентированному подходу. В case-study сочетается индивидуальная работа обучающихся с проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым членом группы. Данный метод важен для формирования профессиональных компетенций, поскольку позволяет устанавливать межпредметные связи, способствует развитию аналитического и системного мышления, освоению коммуникативных навыков и предполагает презентацию результатов проведенного анализа. Знания и навыки, полученные в процессе работы над кейс-стади, позволяют студентам не только овладеть английским языком для общения на указанную тему, но и эффективно применять эти зна-

ния для решения практических задач в будущем. Студент учится выходить из положения при получении и передаче информации в условиях дефицита языковых средств, в процессе ведения деловых переговоров, работает с информацией в устной и письменной форме. В результате происходит развитие как общих, так и профессиональных компетенций [2, с. 313-317].

Следование нормам и правилам Болонской декларации предполагает значительную самостоятельность студента при овладении знаниями, что требует особой информационной поддержки. В своей статье А.В. Тумалев [5] рассматривает организацию самостоятельной работы студентов с использованием современных информационных технологий. Информационное взаимодействие осуществляется в высокотехнологичной информационной среде, где, во-первых, имеются новые субъекты системы учебного взаимодействия, которые принимают активное участие в процессе обучения, во-вторых, усложняется структура этого взаимодействия в направлении развития коммуникативных и информационных реализаций, в-третьих, появляется возможность организовывать виды учебной деятельности, которые обеспечивают высокий уровень самостоятельности и «открытость» образования, что полностью соответствует вхождению в Болонский процесс. Для организации взаимодействия студента с учебными материалами и другими субъектами образовательного процесса в процессе изучения иностранного языка используются технологии асинхронного и синхронного режима связи. Технология «off-line» включает в себя: оперативную электронную переписку; телеконференции распределенной группы; работу с электронными банками информации (например, заказ того или иного материала из учебно-методического комплекса по дисциплине, имеющегося на сервере образовательного учреждения, ресурсного центра).

Технология синхронного режима связи («on-line») включает не синхронизированную во времени дискуссию (форум), что предполагает обращение к новой информации только по инициативе самого участника форума; синхронизированную во времени дискуссию (чат); поиск, анализ и деятельность с электронными информационными ресурсами, размещенными в сетях (локальных и глобальной сети Интернет); установка собственных ресурсов, «продуктов» деятельности в сетях. Принципиально новым в образовательной деятельности является то, что студенты становятся активными источниками коммуникации. Они могут сами разворачивать коммуникационные процессы, взаимодействуя с ресурсами.

Рамки данной статьи не позволяют нам более подробно остановиться на еще ряде инновационных педагогических технологий, которые получили широкое распространение в мировой методике обучения иностранным языкам в последнее десятилетие двадцатого и в начале двадцать первого века, а именно: обучение в малых группах сотрудничества, дискуссии, мозговые атаки, метод проектов и некоторых других [1, с. 330-340]. Следует заметить, что ни один из указанных методов и технологий не является универсальным. Целесообразно использовать отдельные виды в зависимости от мате-

риала, группы и т.п. Ошибочно было бы злоупотреблять каким-либо одним из указанных видов. Но, несомненно, все перечисленные выше технологии займут важное место в образовательном процессе.

Список литературы:

1. Современные педагогические технологии // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – С. 330-340.

2. Солодовник К.Б Метод кейсстади в преподавании иностранных языков как свидетельство современных интеграционных процессов в образовательной системе //Материалы третьей международно-практической конференции «Актуальные проблемы современного научного знания». Ч. II / Под общ. ред. Н.А. Стадульской. – Пятигорск: ПГЛУ издат, 2010. – С. 313-317.

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

4. Смитиенко Б.М., Федотова М.А. Интеграция науки и образования в системе инновационного ВУЗа // Вестник Финансовой Академии. – 2008. – № 1 (45). – С. 6-20.

5. Тумалев А.В. Иностранный язык в вузе: изменения в свете Болонского процесса [Электронный ресурс] // Социально-экономическое положение России в новых геополитических и финансово-экономических условиях: реалии и перспективы развития. Сборник научных статей. Вып. 5. – СПб.: Институт бизнеса и права, 2008. – Режим доступа: www.ibl.ru/konf/041208/index.shtml.

6. Аппатова Р.С., Корчажкина О.М. Языковой и коммуникативные аспекты овладения английским языком в обобщающем курсе // ИЯШ. – 1977. – № 2.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИКИ

© Жукова Т.А.[♣]

Лабинский медицинский колледж, г. Лабинск

Статья обосновывает необходимость применения новых образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе при формировании компетенций специалиста СПО.

[♣] Заведующий отделом по методической работе.

2011 год знаменателен тем, что все государственные образовательные учреждения среднего профессионального образования перешли на Федеральные государственные образовательные стандарты. В связи с этим в современной педагогической литературе интенсивно обсуждаются проблемы реализации модульно-компетентностного подхода в обучении внедрения новых педагогических технологий. Формирование профессиональной компетенции специалиста исследуются многими педагогами и психологами с позиций деятельностного подхода – единства личности, сознания и деятельности, взаимосвязи процессов деятельности и общения. С 80-х годов XX века развивается подход к профессиональной подготовке, исходя из модели деятельности специалиста. При описании целей обучения используется язык типовых задач / умений / видов деятельности / функций, и навыки преобразованы в «практический опыт». Введение компетентностного подхода в учебный процесс требует серьезных изменений и в содержании образования, и в осуществлении учебного процесса, и в практике работы педагога. Во-первых, целью обучения становится не процесс, а достижение студентами определенного результата. Содержание материала внутри дисциплины подбирается преподавателем под сформулированный результат. Меняются также и подходы к оценке – в процедуру оценивания включается рефлексия, сбор портфеля доказательств, наблюдение за деятельностью студентов. Во-вторых, меняются формы и методы организации занятий – обучение приобретает деятельностный характер, акцент делается на обучение через практику, продуктивную работу студентов в малых группах, выстраивание индивидуальных учебных траекторий, использование межпредметных связей, развитие самостоятельности и личной ответственности за принятие решений. Поэтому измениться должны и механизмы доставки знаний от преподавателя к обучающемуся: приоритетным становится свободный доступ к информационным ресурсам, самообучение, дистанционное и сетевое обучение. При компетентностном подходе урок сохраняется как одна из форм организации занятий, но приоритетным становиться применение иных, неурочных форм: самостоятельная работа по разработке проектов, учебно-исследовательская деятельность, участие в конкурсах различного уровня, которая становиться одной из эффективных форм профессиональной ориентации. Следует внедрять новые педагогические технологии, в рамках которых студент получает возможность на базе минимума знаний развить умения и навыки и в то же время развивать способности к жизненному самоопределению и саморазвитию в социально-профессиональном аспекте.

Понятие «технология» (от греч. tehne – искусство, мастерство, умение, logos – учение) является одним из наиболее распространенных в современной педагогике. Вместе с тем, в педагогической науке существуют различные подходы, как к самому понятию, классификации, так и к возможности использования технологий в образовательном процессе. Противники счи-

тают, что технологизации образовательного процесса в принципе невозможна в силу его специфики, которая выражается в творческом личностном взаимодействии преподавателя со студентами, а личность как таковая уникальна, а, следовательно, неповторима. Сторонники – предполагают, что внедрение образовательных технологий позволит более эффективно решить задачи, поставленные перед системой образования на современном этапе, пари переходе на новые образовательные стандарты. Широкое внедрение **педагогических технологий** относится к началу 60-х годов и связано с реформированием образования в странах Америки и Европы. Массовый характер и модернизация современного образования привели к поиску таких способов и приемов обучения и воспитания, которые давали бы гарантированный результат, и этот результат в наименьшей мере зависел бы от личностных качеств и непрофессионализма преподавателя.

Обобщая существующие точки зрения, можно выделить основные причины возникновения и практического использования образовательных технологий:

- психолого-педагогическая направленность современных образовательных технологий, позволяющая учитывать психофизические особенности обучаемых;
- изменение объектной позиции обучающегося в образовательном процессе посредством педагогического проектирования самостоятельной учебной деятельности студента;
- обеспечение гарантированных результатов обучения и диагностичность полученных результатов как конечных, так и промежуточных с последующей их коррекцией;
- возможность применения технологии любым учителем (с сохранением индивидуального педагогического творческого подчерка) и достижение результата, независимо от уровня квалификации педагога.

Словарь русского языка С.И. Ожегова трактует понятие «технология» как совокупность производственных процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства [1, с. 732].

Основа обучающей технологии заключаются в следующем:

- обращение к личности, ее саморазвитие через осознание своего места в мире и отношение к другим людям;
- интегративная организация познавательного процесса через реализацию игровых, исследовательских и проблемных видов деятельности;
- свободный творческий поиск и выбор пути познания, свободное взаимодействие, общение и обмен информацией;

Реализация данных идей обеспечивается формами взаимодействия между преподавателем и студентами: в мастерской с ее участниками работает скорее не преподаватель, руководитель, сколько мастер. Он озабочен не только передачей знаний и умений своим студентам, но и созданием того

алгоритма действий, того творческого процесса, в ходе которого осуществляется исследование. Каждый ощущает радость собственного открытия, свою значимость и уважение неповторимости другого. Работа педагогической мастерской будет тем успешнее, чем полнее каждый из ее участников будет выполнять предлагаемые задания по-своему, исходя из своих знаний, умений, жизненного опыта, интересов и способностей. Наиболее успешной, на наш взгляд, являются информационная технология, которая открывает для студентов возможность лучше осознать характер самого объекта, активно включиться в процесс его познания, самостоятельно изменяя как его параметры, так и условия функционирования. В связи с этим, информационная технология не только может оказать положительное влияние на понимание студентами строения и сущности функционирования объекта, но, что более важно, и на их умственное развитие. Использование информационной технологии позволяет оперативно и объективно выявлять уровень освоения материала, что весьма существенно в процессе обучения и пользоваться электронным материалом в сфере обучения.

Применение электронного учебника:

Студентов сначала опрашивают по традиционной методике или с помощью печатных текстов. При переходе к изучению нового материала студенты парами садятся у компьютера, включают его и начинают работать со структурной формулой и структурными единицами параграфа под руководством и по плану преподавателя.

При закреплении нового материала может использоваться электронная модель учебника. На данном уроке новый материал изучается обычным способом, а при закреплении все студенты 5-7 мин. под руководством преподавателя соотносят полученные знания с формулой параграфа.

В рамках комбинированного занятия с помощью электронного учебника осуществляется повторение и обобщение изученного материала (15-17 мин.). Такой вариант предпочтительнее для занятий итогового повторения, когда по ходу требуется «пролистать» содержание нескольких параграфов, выявить родословную понятий, повторить наиболее важные факты и события, определить причинно следственные связи. На таком уровне студенты должны иметь возможность поработать сначала сообща (по ходу объяснения преподавателя), затем в парах (по заданию преподавателя), наконец, индивидуально (по очереди).

Электронный учебник может быть использован как средство контроля усвоения студентами понятий. Тогда в состав электронного учебника может входить система мониторинга. Результаты тестирования студентов по каждой дисциплине фиксируются и обрабатываются компьютером.

Применение мультимедиа – это представление объектов и процессов не традиционным текстовым описанием, а с помощью фото, видео, графики, анимации, звука, т.е. в комбинации средств передачи информации. Примене-

ние данной технологии с каждым днем все больше проникает в различные сферы образовательной деятельности. В большинстве случаев использование мультимедиа-средств оказывает положительное влияние на интенсификацию труда педагога, а также на эффективность обучения студентов.

Внедрение презентаций способствует повышению интереса к дисциплине и качества обучения студентов. В своей работе мы используем компьютерную программу Microsoft Power Point, которая позволяет создавать презентации к занятиям. Урок-презентация стимулирует и мотивирует обучающихся более серьёзно и глубоко изучать дисциплину, участвовать в исследовании проблемы, в эксперименте, самостоятельно осуществлять самопроверку, самоконтроль, самоанализ, самооценку по образцу ответов и критериям. Использование компьютера и мультимедийного проектора позволяет экономить время на разных этапах: проверка домашнего задания, актуализация знаний, повторение, изучение нового, закрепление изученной темы, проверка самостоятельной работы (самопроверка, взаимопроверка); демонстрировать учащимся богатый наглядный материал, дать возможность насладиться шедеврами классической музыки.

Применение информационно-коммуникативных технологий несомненно сочетаются с другими технологиями: проблемного обучения; педагогической мастерской построения знаний; технологии исследовательского и проектного обучения; здоровьесберегающими технологиями; личностно ориентированными технологиями.

Внедрение мультимедиа-ресурсов приводит к изменению содержания образования, пересмотру методов и форм организации учебного процесса в преподавании, построению целостных курсов, основанных на использовании содержательного наполнения ресурсов. Знания, умения и навыки в этом случае рассматриваются не как цель, а как средство развития личности студента. Использование информационно-коммуникативных технологий оправдано и приводит к повышению эффективности обучения.

Преподаватель должен не только обладать знаниями в области информационных и телекоммуникационных технологий, но и быть специалистом по их применению в своей профессиональной деятельности. Важно, что информатизация образования обеспечивает достижение двух стратегических целей.

Первая из них заключается в повышении эффективности всех видов учебной деятельности на основе использования информационных и коммуникационных технологий.

Вторая – в повышении качества подготовки выпускников с новым типом мышления, соответствующим требованиям компетентностного подхода.

При введении новых информационных технологий в процесс обучения преподаватель должен знать: положительные и отрицательные аспекты использования информационных и коммуникационных технологий; роль

и место информатизации образования в информационном обществе; видовой состав и область эффективного применения средств ИКТ; общие методы информатизации, адекватными потребностям учебного процесса, контроля и измерения результатов обучения; требования, предъявляемые к средствам ИКТ; понятийный аппарат.

Систематическое внедрение в процесс преподавания различных технологий способно расширить и изменить существующий арсенал методов и действий на занятии, повысить качество знаний по преподаваемой дисциплине.

Список литературы:

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – 20-е издание, стереотипное. – М.: «Русский язык», 1989.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ И ГРУППОВЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

© Зудилова Л.В.[♣]

Муравленковский многопрофильный колледж, г. Муравленко

Статья посвящена вопросам формирования вопросам развития социально-профессиональной активности колледжа через групповые и индивидуальные формы работы. Определены подходы к организации групповой деятельности и планированию работы студенческого объединения. Обоснована структура и представлен алгоритм составления индивидуального плана социально-профессионального саморазвития как возможного способа организации самообразовательной деятельности студентов.

Вопросы развития социально-профессиональной активности связаны прежде всего с развитием свойств личности студента в процессе его профессионального становления в период обучения в профессиональном образовательном учреждении – колледже.

Учитывая многоаспектный, комплексный, междисциплинарный характер проблемы взаимодействия личности и общества, нами, рассмотрены аспекты развития личности в процессе профессионального обучения.

Так, разработке методологического, теоретического основания развития познавательной и творческой активности личности посвящены работы К.Ш. Ахиярова, Е.В. Бондаревской, А.А. Вербицкого, К. Роджерса, Э. Фромма, А. Маслоу и др.

[♣] Заместитель директора по научно-экспериментальной работе.

Проблема профессионального самоопределения личности, становления как профессионала обосновывается Э.Ф. Зеером, Е.А. Климовым, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Н.С. Пряжниковым, В.Л. Савиных, А.Т. Сейтешевым, С.Н. Чистяковой и др.

Роль ценностных ориентаций в процессе профессионального самоопределения личности рассматривают М.А. Пинская, Е.А. Новикова, А.П. Тряпицина, И.Д. Чечель и др. В основе их исследования было положено теоретическое обоснование категории «ценности» и ее типологизация, представленное в работах О.Г. Добрицкого, А.Г. Здравомыслова, В.Н. Сагатовского, В.П. Тугаринова, В.А. Ядова и др.

Несмотря на различные аспекты решения проблемы, мы пришли к выводу о недостаточном уровне обоснования вопросов развития социально-профессиональной активности личности в процессе ее профессиональной подготовки в учреждении среднего профессионального образования. В тоже время ее решение на теоретическом, научно-методическом уровне позволяет углубить теорию профессионального образования в плане ее дальнейшей личностно-ориентированной направленности, разработки новой модели развития социально-профессиональной активности личности в процессе ее социального и профессионального самоопределения на этапе получения профессионального образования, тем самым разрешить следующие противоречия:

- между потребностями современного общества в специалистах с высокой социально-профессиональной активностью и недостаточным уровнем развития этого качества у будущих специалистов;
- между имеющимися в колледже образовательно-воспитательными возможностями по развитию социально-профессиональной активности студентов и несистемным характером их реализации;
- между потребностью педагогов учреждений среднего профессионального образования в рекомендациях по решению данной проблемы и ее недостаточным научно-методическим обеспечением.

Возраст студентов колледжа (16-20 лет), характеризуется сменой видов деятельности при переходе от старшего подросткового к раннему юношескому. На данном этапе важнейшей потребностью является потребность в саморазвития, которая определяет успешность дальнейшего развития личности, ее социализации, самоопределения и самоактуализации. Ведущей становится учебно-профессиональная деятельность. Важнейшим психологическим новообразованием этого возраста является составление жизненных планов, поиск средств их реализации, выработка нравственных идеалов, свидетельствующих о развитии самосознания.

Ориентация на психологическую особенность возраста студентов колледжа, а именно, составление жизненных планов, предполагает выбор в качестве основного приема вовлечения студентов в воспитательный про-

цесс, составление индивидуальных планов в процессе развития социально-профессиональной активности как способа организации самообразовательной деятельности студента.

Основным видом педагогической деятельности при развитии социально-профессиональной активности студентов мы считаем педагогическое сопровождение.

Деятельность, по определению С.М. Вишняковой, это «форма активного отношения человека к окружающему миру; мотивированная совокупность закономерно связанных между собой поведенческих актов и последовательно совершаемых действий, направленных на выполнение определенных задач, на достижение тех или иных социально значимых целей» [4, с. 226].

Любая деятельность получает свою определенность в содержании. По содержанию деятельности различают ее виды, например педагогическая, конструкторская, технологическая и т.д.

Среди всех видов деятельности педагогическая деятельность является наиважнейшим видом, прежде всего, потому, что через нее общество удовлетворяет свои требования к системе образования, и в частности, профессионального образования, в «получении» человека с качествами, необходимыми обществу.

Особенность педагогической деятельности состоит в том, что – это «особый вид общественно полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к жизни в соответствии с экономическими, политическими, нравственными, эстетическими целями» [9, с. 57].

Педагогическая деятельность отличается от других видов деятельности специфическими особенностями, присущими только ей. К ним относится ярко выраженный субъект-субъектный характер, предполагающий, что все компоненты педагогической деятельности (цели, содержание, формы и способы выполнения) являются предметом совместной деятельности педагога и студента. Педагогическое общение, в силу этих обстоятельств, неизбежно присутствует в педагогической деятельности, проявляясь в зависимости от ситуаций, и как компонент деятельности, и как условие ее эффективности, и как ценностная характеристика. По мнению Н.Б. Бордовской и А.А. Реан «содержанием педагогической деятельности является взаимодействие преподавателя и студента…» [3, с. 148].

Российской педагогической энциклопедией [10] слово «сопровождение» определяется, как действие по глаголу сопровождать, среди семантических единиц нам наиболее подходит следующая: совершать действие, сопутствующее другому (обычному, основному) действию, дополняющее его.

Сопровождение бывает педагогическое, психологическое, социальное, медицинское, научное, методическое, информационное и др.

Мы понимаем педагогическое сопровождение как деятельность педагога, направленную на преодоление индивидуальных затруднений студента. В

деятельности по педагогическому сопровождению педагог становится помощником подростка в его личностном росте.

Педагогическое сопровождение развития социально-профессиональной активности студентов представляет собой особый вид совместной (педагога, педагогического коллектива, студента, студенческого коллектива) деятельности, направленной на создание условия развития личности в процессе профессионального обучения.

Поддержка индивидуального развития студента выражает существо гуманистической позиции педагога по отношению к студенту. Это ответ на естественное доверие подростков, ищущих помощи и защиты, это осознание педагогом меры собственной ответственности за него. Средства поддержки могут быть групповыми, обеспечивающими эмоциональный фон доброжелательности, взаимопонимания, сотрудничества. В нашем конкретном случае, к групповым средствам поддержки мы относим также общеколледжные и групповые творческие дела и мероприятия, деятельность студенческих объединений. Индивидуальные средства поддержки предполагают диагностику развития, выявление личных проблем и отслеживание развития социально-профессиональной активности студентов.

Подросток в возрасте обучения в колледже должен быть наделен свободой выбора, то есть иметь внутреннюю возможность осуществлять волю, реализую «самость». При этом он может совершать ошибки, но и осознавать их, возрождаясь к лучшему. Предоставление студенту необходимого пространства свободы необходимо для принятия им самостоятельных решений, выбора способов обучения и поведения для жизни в обществе.

Работа педагога в режиме поддерживающей деятельности закономерно приводит к росту активности и самостоятельности студентов, что является признаком социализации и социально-профессиональной активности, как одного из ее проявлений. Попытки самостоятельного разрешения своих учебных и личностных проблем закономерно приводят студентов к новым ситуациям. В зависимости от готовности к самостоятельной деятельности, активности своей жизненной позиции и прочих факторов студенты направляют педагогам запрос на их деятельность.

Так, анализируя процесс взаимодействия студентов и педагогов в данном контексте, мы удостоверились, что готовность первых получать профессиональное образование, проявлять потребность к трудовой деятельности и проявлять гражданскую активность сопровождается у них потребностью взаимодействовать с педагогами, выступающими в роли партнеров, индивидуальных консультантов. Для педагога же становится важным уметь организовать свою профессиональную деятельность таким образом, чтобы научить студентов переносить ответственность за самостоятельное решение личностных и учебных проблем на самих себя: через взаимодействие приходить к умению вырабатывать внутреннюю ответственность перед самим собой и окружающими.

Специально организованное педагогическое сопровождение предполагает процесс создания педагогом:

- первичных ситуаций для того, чтобы студент смог сознательно и самостоятельно разработать индивидуальную программу развития социально-профессиональной активности;
- вторичных ситуаций – чтобы он мог ее реализовать посредством адекватного ответственного выбора стратегии обучения, общения, поведения, выхода из конфликтных и проблемных ситуаций, не противоречащего его индивидуальной оценочной системе и социокультурным нормам.

Одним из возможных результатов педагогического содействия социализации студентов является индивидуальный маршрут социализации, составной частью которого является индивидуальный план социально-профессионального саморазвития.

Самостоятельная деятельность студентов реализуется через участие в мероприятиях, отраженных в программах:

- программа развития социально-профессиональной активности студентов;
- программа взаимодействия с социальными партерами – работодателями, как наиболее значимыми для студентов колледжа представителями социума.

При разработке программ использовался единообразный подход. Программы построены на единых принципах, структурированы по модулям, определены цели, задачи и конкретное содержание.

Программа развития социально-профессиональной активности определяет содержание деятельности студентов, включающее важные, необходимые для освоения студентами социальных ролей мероприятия. Система мероприятий структурирована по модулям: «Мастерство», «Мышление», «Культура», в соответствии с этапами развития социально-профессиональной активности: адаптационный, формирующий и квалификационный; каждый из модулей состоит из разделов. В каждом модуле Программы развития социально-профессиональной активности сформулированы цель, задачи, основные ценности, виды деятельности (познавательная, трудовая, общение, общественная, спортивная, художественная) и основные направления содержания воспитания студентов.

В рамках каждого этапа развития социально-профессиональной активности: выделены общеколледжные, групповые и индивидуальные творческие дела и мероприятия. Для каждого мероприятия определена рекомендуемая форма его проведения, носящая творческий, деятельностный характер. Особое место в программе развития социально-профессиональной активности студентов занимает диагностический аспект, осуществляющийся на основе мониторингов: личностного развития и здоровья студентов, моти-

вов обучения и выбора профессии (удовлетворенности профессией), которые ведутся на протяжении всего периода обучения.

Взаимодействие с социальными партнерами-работодателями, осуществляется на основе договоров о сотрудничестве и программы взаимодействия с социальными партнерами-работодателями. В реализации программы задействованы студенческий и педагогический коллективы колледжа, представители руководства, инженерно-технического состава предприятий. Программа структурирована по следующим модулям: «Содействие», «Познание», «Сотрудничество». Модуль «Сотрудничество» включает общие мероприятия социальных партнеров и колледжа: деятельность совета работодателей и совета экспертов, публикации в отраслевых изданиях, выполнение работ по договорам подряда, учреждение стипендии предприятия. В модуле «Обучение» отражена учебно-производственная и методическая деятельность: чтение спецкурсов представителями производства, съемки производственных процессов, прохождение преподавателями и мастерами стажировки на производстве, проведение занятий и лабораторных работ на производстве. Модуль «Досуг» содержит перечень совместных внеурочных мероприятий: беседы, совместная реализация социальных проектов, спортивные соревнования, присутствие студентов на конкурсах профессионального мастерства на производстве, участие в конференциях молодых специалистов предприятий.

Мы придерживаемся взглядов М.П. Гурьяновой, которая среди средств формирования жизнеспособной личности важное место уделяет включению человека в различные виды деятельности, каждый из которых служит основой для воспитания определенных личностных качеств, составляющих базу «выращивания» человека, профессионала высокого класса, гражданина, семьянина. Очевидно: чем богаче и разнообразнее опыт участия индивида в различных видах человеческой деятельности, тем более подготовленным он оказывается к встрече с различными жизненными обстоятельствами жизни. Чем богаче и разнообразнее опыт пребывания индивида в различных жизненных ситуациях (общение с людьми, путешествия, посещение театров, выставок, библиотек, музеев, новых городов, стран), тем более социально адаптированным он оказывается к жизни [6, с. 33]. Результативность педагогического сопровождения развития социально-профессиональной активности студентов будет значительно выше при наличии у студента индивидуального плана социально профессионального саморазвития.

В процессе деятельности возможны следующие варианты и формы взаимодействия субъектов:

Студенты-педагоги, в том числе кураторы: индивидуальные и групповые консультации, индивидуальный и микрогрупповой анализ планов деятельности, тренинги общения, деловые игры, обсуждение выбора содержания деятельности, знакомство с возможностями колледжа и социума, тради-

циями колледжа, определение тематики исследовательских, творческих и прикладных проектов и их реализация, научно-исследовательская деятельность и рационализаторская деятельность.

Студенты-родители: этические беседы, дебаты, праздники, исследовательские, творческие и прикладные проекты, совместные соревнования.

Родители-кураторы: индивидуальные консультации, дебаты, совещания, совместная работа в общественных советах, конференции, традиционные родительские собрания и родительские советы.

Педагоги-представители социума: Педагогические советы, конференции, анализ динамики реализации программ совместной деятельности и выявление возможностей дальнейшего расширения пространства для социализации, презентация продуктов деятельности студентов и педагогов.

Студенты-представители социума: практическая деятельность и ее рефлексия, работа над проектами, изучение общественного мнения о проектах имеющих социальную значимость, производственная практика, конференции, работа совета молодых специалистов, беседы, совместные соревнования, творческие проекты.

Организация педагогического сопровождения развития социально-профессиональной активности студента происходит на уровне групповой и индивидуальной деятельности. Особую роль мы отводим студенческому объединению, к которому мы отнесем: учебную группу, клуб, студию, кружок, спортивную секцию, школу лидера, временную творческую группу по реализации проекта, команду для участия в соревнованиях, конкурсах. В состав группы включаются не только студенты, но и преподаватели, сотрудники колледжа, родители, жители города, заинтересованные в решении обозначенных проблем.

Принадлежность к какой-либо социальной группе играет особую роль в процессе развития социально-профессиональной активности. Умение интегрироваться в студенческое объединение, при этом защитить и утвердить свою автономность – признак успешной социализации [8].

Актуальность групповой работы обусловлена также слабо развитыми коммуникативными умениями современной молодежи, неспособностью конструктивно вступить в контакт, наладить гибкий диалог со сверстниками и, особенно, со взрослыми, определить свою личностную позицию в социуме, и в частности, в социальной группе, отсутствием элементарных представлений о способах эмоциональной саморегуляции – все это порождает неадекватные защитные реакции молодых людей.

К основными групповым свойствами мы отнесем: направленность активности, организованность, сплоченность и межгрупповое единство, которое отражает характер отношения группы к другим группам, как в рамках колледжа, так и за его пределами.

Анализ педагогической литературы показывает, что в жизнедеятельности социальных молодежных групп в силу возрастных особенностей

общение и межличностные отношения заметно выражены и высоко ценятся. В учебных группах студентов, успешно выполняющих основную деятельность (освоение специальности), наиболее значимой является направленность, затем идут примерно с одинаковой значимостью организованность и сплоченность, а наименее значимо – межгрупповое единство.

Приоритетное положение направленности и сплоченности среди остальных свойств качественно обогащает внутригрупповые процессы и отношения группы с другими общностями. Однако в преобладающем большинстве случаев в современных группах молодежи ведущими являются сплоченность и организованность в ущерб направленности, таким образом, задача педагогического сопровождения в виде поддержки жизнедеятельности молодежных групп является актуальной.

Поэтому одно из направлений деятельности в процессе педагогического сопровождения – вовлечение студентов в деятельность различных студенческих объединений: учебная группа, в деятельности которой студент участвует в рамках ученого процесса; клубы, которые студент выбирает в соответствии со своими интересами и увлечениями, временные творческие коллективы по организации и проведению отдельных мероприятий, школа лидера.

Выбор организационных форм работы через студенческие объединения в качестве одного из способов развития социально-профессиональной активности студентов обусловлен тем, что в современных условиях перегруженности учебного процесса введение организованных аудиторных форм обучения нерационально. Организация работы через студенческие объединения, созданные с учетом интересов и склонностей студентов, не создает дополнительную нагрузку. Таким образом, не создавая новых организационных структур, мы упорядочиваем работу различных объединений, вносим единообразие и усиливаем педагогическую составляющую.

Деятельность всех студенческих объединений строилась поэтапно. На первом этапе проводилась информационная разъяснительная работа, на втором – комплектование состава участников, на третьем этапе анализировалась результативность деятельности. В процессе работы нами были предъявлены единые требования к деятельности студенческих объединений: учет современных требований к студентам; актуализация жизненного опыта студентов; опора на положительные качества личности; погружение в культуру; обеспечение права выбора партнера по совместной деятельности, определение степени своего участия в общем деле; предоставление права на самостоятельность, самореализацию, творчество.

Работа всех студенческих объединений была организована по единообразным планами имела общую направленность на повышение мотивация к социально-профессиональной деятельности.

Планирование работы куратора, руководителя клуба, студий осуществлялось с предельной вариативностью. Мы согласны с подходом Е.А. Алек-

сандровой, которая при планировании работы классного руководителя предлагает рассматривать различные компоненты плана воспитательной работы: инвариантный, вариативный школьный, вариативный классный, вариативный микрогрупповой, вариативный индивидуальный [2].

При планировании работы студенческих объединений: учебных групп, клубов, студий, мы использовали аналогичный подход, выделяя в планировании несколько принципиальных моментов: *разделы* – инвариантный и вариативный; *уровни* – всероссийский, региональный, городской, общеколледжный, внутригрупповой; *формы проведения* – групповые и индивидуальные, перечень мероприятий с указанием *сроков проведения.*

В работе студенческих объединений мы использовали различные виды деятельности: исследовательская, проектная, досуговая, конкурсная, культурно-развлекательная.

Мотивацию социально-профессиональной деятельности в работе студенческих объединений мы реализовывали через механизмы:

- создание норм коллективного поведения, требующих участия каждого члена объединения в обсуждении, подготовке и реализации групповых дел;
- насыщение среды тематическими и организационными мероприятиями, в которых каждый найдет место для себя;
- создание ситуаций социального руководства для каждого студента;
- внедрение системы групповых ритуалов эмоциональной поддержки;
- высокий эмоциональный (фестивальный) настрой на творчество;
- обязательная демонстрация знаний и умений на внутри- и межгрупповом уровнях с гарантией минимального успеха;
- полифункциональный характер деятельности, разнообразие социальных ролей;
- стимулирование спонтанности в разработке и реализации дел.

Среди разнообразных студенческих объединений особое место занимает школа лидера.

На занятиях школы лидера студент получает знания, умения и навыки конструктивного взаимодействия с людьми на межличностном и социальном уровнях, направленного на достижение разнообразных, общественно значимых целей. На первом этапе студенты получают психологические знания и разрешают собственные личностные проблемы. На втором этапе эти студенты и группы выступают генераторами идей и организаторами разнообразных социальных акций, творческих дел, разнообразных проектов. В этом случае идет активный процесс развития социально-профессиональной активности, где студенты берут на себя роль воспитателей, педагогов, организаторов, где механизмами является сотворчество, со-трудничество, событие (совместное творческое проживание), со-чувствие (сопереживание и понимание другого). Взаимодействие педагогов и студентов в таких случаях

можно рассматривать как процесс сотворчества при реализации субъект-субъектных отношений и заинтересованного отношения субъектов образования к предмету совместной деятельности.

Важным условием качества процесса развития социально-профессиональной активности мы считаем социально-нормативные требования, предъявляемых к активности студенческих объединений и личности. Эти требования зафиксированы в директивных предписаниях, устных и письменных инструкциях, планах работы. Субъектом организационных требований выступает администрация колледжа, объектом – студенческие объединения.

В ходе опытно-экспериментальной работы мы выделили наиболее целесообразный стиль деятельности студенческих объединений, при котором достижение главной цели – развитие социально-профессиональной активности студентов осуществляется посредством стимулирования интенсивного межгруппового взаимодействия преимущественно по типу сотрудничества. Администрацией подчеркивается социальная значимость межгрупповой кооперации. Степень совместности межгрупповой деятельности очень высока – межгрупповая деятельность осуществляется во всех возможных формах организации. Студенческим объединениям предоставлена большая свобода действия: они выступают в роли инициаторов общеколледжных мероприятий; разрабатывают систему ритуалов по эмоционально-выразительной реакции на деятельность других студенческих объединений в публичной форме; активно участвуют в выработке критериев оценки групповых достижений и непосредственно оценивают их. Каждому студенческому объединению создается возможность для проявления себя в предпочитаемых сферах деятельности, тем самым поднимается психологический статус объединения в межгрупповых отношениях, это особенно важно для объединений, где студенты с низким личностным потенциалом. Меры наказания имеют не форму запрета или взыскания, а представляют собой определенные ритуалы.

Межгрупповое взаимодействие при таком подходе характеризуется значительной активностью и осуществляется на всех уровнях: взаимодействие отдельных представителей групп; взаимодействие руководителей, лидеров групп; взаимодействие групп в целом.

Наряду с групповыми, в качестве средств и приемов педагогического сопровождения нам следует обозначить средства и приемы индивидуального обучения, предполагающие опору на свободный выбор студентом своего пути, который может быть зафиксирован в индивидуальном плане социально-профессионального саморазвития, базирующемся на профессиональных предпочтениях и личных интересах студента.

В педагогической литературе достаточно широко распространено понятие «индивидуальная образовательная траектория». Александрова Е.А. предлагает рассматривать понятие индивидуальной воспитательной траектории,

или индивидуальной траектории развития ученика, отмечая, что «это – путь ребенка к самому себе, к пониманию индивидуальных способов создания им своего Образа и поиск собственных способов решения проблем» [1, с. 74].

Глуханюк Н.С., Дудина М.М., Семенова С.Л. предлагают построение «системы воспитательной работы по индивидуально ориентированным траекториям, исходя из зоны ближайших интересов молодежи и в соответствии с культурной, историко-географической и социально-профессиональной спецификой конкретного региона и муниципального образования» [5, с. 5].

Соглашаясь с тенденцией современного образования на индивидуализацию, мы предлагаем процесс развития социально-профессиональной активности строить на тех же принципах.

Один из возможных путей повышения результативности развития социально-профессиональной активности, мы видим в составлении индивидуального плана социально-профессионального саморазвития (ИПСПС).

ИПСПС – долгосрочный документ, личная программа действий студента на некоторый, достаточно продолжительный отрезок его жизнедеятельности, отражающий цели, задачи и пути достижения результатов, карьерного роста в социальной и профессиональной деятельности.

Саморазвитие непрерывный процесс, поэтому ИПСПС охватывает деятельность студента в учебном и внеучебном процессе. Исходя их имеющихся документов, планов и программ каждый студент имеет возможность составить индивидуальный план социально-профессионального саморазвития.

Цель ИПСПС: определить план конкретных действий, способствующий развитию имеющихся и формированию необходимых качеств личности для успешного развития социально-профессиональной активности, т.е. вхождения в социальную среду, освоение образцов поведения, формирование собственной позиции и распространение на окружающую среду своего опыта.

В качестве задач ИПСПС мы определили:

1. осознание приоритетов и ценности выбранной специальности;
2. изучение своих профессиональных возможностей и соотнесение их с профессиональными требованиями к выбранной специальности;
3. определение целей, планирование конкретных действий и нахождение путей их достижения;
4. формирование рефлексивного портфолио, позволяющего оценить уровень достижений.

Анализ проведенных исследований и опыт работы позволили нам предложить свой алгоритм разработки ИПСПС:

– ознакомление с учебными планами, программами практик; программой развития социально-профессиональной активности, программой социально значимой деятельности, взаимодействия социальными партнерами-работодателями;
– осознание своих интересов;

– определение в своих целях на определенный период времени (семестр, год, время обучения);
– планирование деятельности по достижению близлежащих целей;
– сопоставление целей с реально достигнутыми результатами.

Работа над индивидуальным социально-профессиональным планом осуществляется в несколько этапов:

1. Диагностический (диагностика психолога, самодиагностика);
2. Определение долгосрочных и краткосрочных целей (чего хочу достичь в профессии, обществе, личностном саморазвитии);
3. Содержание деятельности по достижению целей (занятия в факультативах, кружках, желаемое место работы);
4. Пути и средства достижения целей (высокий уровень освоения знаний, достижения в общественной деятельности, овладение дополнительными профессиями);
5. Планируемые результаты;
6. Рефлексия (выходная диагностика).

ИПСПС состоит из четырех частей перспективный, оперативный планы, самопознание и результаты реализации оперативного плана деятельности.

Перспективный план составляется на период обучения в колледже и как минимум на трехлетний период (время проведения мониторинга закрепляемости) после окончания колледжа. В перспективном плане отражаются долгосрочные цели и пути их достижения по трем основным этапам самореализации: обучение в колледже, трудоустройство, трудовая деятельность.

Оперативный план мы рекомендуем составлять, как правило, на семестр, возможно составление плана на курс. Структура плана отражает конкретный набор действий студента в учебной, внеучебной и самообразовательной деятельности.

Учебная деятельность реализуется через набор факультативных курсов, спецкурсов, тематики курсовых и дипломных работ, мест прохождения практик.

Направления реализации внеучебной деятельности: профессиональная подготовка и творческое саморазвитие. Профессионально направленная деятельность организуется через исследовательскую работу по специальности, участие студентов в студенческих конкурсах профессионального мастерства различного уровня, посещение конкурсов профессионального мастерства на предприятиях города, встречи, беседы с администрацией и работниками предприятий, сотрудниками центра занятости и кадровых служб предприятий. Творческое саморазвитие осуществляется через занятия в клубах, кружках, студиях, спортивных секциях, участие в работе студенческого самоуправления, в мероприятиях различного уровня (общеколледжные, групповые, городские, региональные).

Самообразовательная деятельность может реализовываться, с нашей точки зрения, как в профессиональной подготовке, так и в творческом само-

развитии. Изучение литературы, самостоятельные занятия различной деятельностью, работа по профессии.

Каждый из видов деятельности отражается в конкретных мероприятиях с указанием места реализации, конкретных действий, людей с которыми осуществляется сотрудничество, привлекаемых средств.

Самопознание отражает анализ личных качеств студента и пути их коррекции в освоение профессии, окружающего социокультурного пространства и творческом саморазвитии. В соответствии со сферами реализации (освоение профессии, освоение социума, творческое саморазвитие) выделяются разделы: понять, научиться, сделать, изменить, улучшить, развить, достичь.

Результаты реализации оперативного плана деятельности представляются по направлениям деятельности: учебная, внеучебная (профессиональная подготовка, творческое саморазвитие), самообразовательная.

Реализация индивидуальной и групповой форм работы позволило в процессе опытно-экспериментальной работы повысить показатель высокого уровня социально-профессиональной активности с 23,5 % до 43,7 %, в тоже время низкий уровень с 42,5 % снизился до 14,8 %.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанная структура плана работы студенческих объединений и алгоритм составления индивидуального плана социально-профессионального саморазвития как способа организации самообразовательной деятельности студента, его социально-профессионального саморазвития может быть использована в других образовательных учреждения для организации деятельности студентов.

Список литературы:

1. Александрова Е. Индивидуально-ориентированные траектории воспитания и развития как альтернатива фронтальным планам воспитательной работы в классе // Директор школы. – 2008. – № 4. – С. 73-77.

2. Александрова Е. Многовариантный и мобильный план работы классного руководителя // Директор школы. – 2008. – № 10. – С. 32-35.

3. Бордовская Н.Б., Реан А.А. Педагогика: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 300 с.

4. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

5. Глуханюк Н.С., Дудина М.М, Семенова С.Л. Современные формы управления колледжем как условие результативной воспитательной деятельности. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2004. – 25 с.

6. Гурьянова М.П. Концепция формирования жизнеспособной личности в условиях сельского социума. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 48 с.

7. Иванов А.В. Исследование структурных компонентов культурной среды общеобразовательного учреждения: монография. – М.: АПКиППРО, 2007. – 108 с.

8. Иванов А.В. Социально-педагогическая поддержка ребенка в культурной среде образовательного учреждения: монография. – М.: АПКиППРО, 2008. – 136 с.

9. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК иФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2000. – 523 с.

10. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

© Корсакова И.А.[♣]

Российский государственный социальный университет, г. Москва

В статье исследованы основные подходы к определению мотивации, на основе научной литературы предложена авторская классификация, предлагаются некоторые пути повышения учебной мотивации студентов в вузе.

Условию успешности обучения не всегда уделяется должное внимание. Иногда уровень требований, предъявляемых по предмету оказывается слишком высок для основной части студентов курса, и причина здесь не столько в индивидуальных способностях, сколько в отсутствии мотивации к достижению этого уровня. В то же время известно, что только 20-30 % успеха деятельности зависит от способностей и интеллекта, а 70-80 % результата зависит от мотивации.

Формирование мотивации происходит в ходе учебной деятельности, ее основы закладываются в школе в более раннем возрасте, задача высшего звена – сделать мотивацию устойчивым личностным образованием человека.

Бытует мнение, что интерес к предмету является одним из способов повышения мотивации. Еще К. Ушинский писал о том, что учение, лишенное всякого интереса и взятое только силой принуждения, хотя бы оно черпалось из лучшего источника – из любви к воспитателю, убивает в учении охоту учится, без которой он далеко не уйдет. Он считал, что нужно сделать учебную работу насколько возможно интересной, и, не превращать этой работы в забаву. На самом деле, интерес формируется в процессе деятельности и является конечным звеном цепочки: потребность → мотив → интерес.

[♣] Доцент кафедры Социологии и философии культуры, кандидат философских наук, доцент.

Интерес является эмоциональным проявлением познавательных потребностей человека. Люди с устойчивыми интересами часто добиваются успехов в жизни, поэтому формирование мотивационной сферы является важной задачей развития личности.

Слово «мотивация» происходит от латинского «побуждение к действию», т.е. это процесс, который управляет поведением человека, определяет его направленность. Согласно определению, принятого в психологии, мотивация – это внутренняя психологическая характеристика личности, которая находит выражение во внешних проявлениях, в отношении человека к окружающему миру, различным видам деятельности. Мотивация выступает смыслом деятельности человека и способна удовлетворять его потребности. Леонтьев А.Н. писал: «мотив – это опредмеченная потребность» [2].

Существуют различные классификации мотивации. Различают внутреннюю и внешнюю мотивацию, положительную и отрицательную, устойчивую и неустойчивую. Мотив также связан с внутренним отношением человека к деятельности и включает такие параметры как активность-пассивность, вовлеченность-отчужденность, удовлетворенность-неудовлетворенность [3].

Фромм Э. говорит о двух видах активности: отчужденной и неотчужденной. «Отчужденная активность» проявляется тогда, когда человек не ощущает себя субъектом своей деятельности, «неотчужденная активность» означает состояние внутренней активности, являющейся проявлением потенций человека [5, с. 32]. Подобное состояние американский психолог Михали Ксикзентмихали называет «ощущением потока» [цит. по: 3, с. 168].

Следовательно, можно говорить о двух видах мотивации: внешней и внутренней.

При внешней мотивации выполняемая деятельность является средством достижения каких-либо целей, не имеющих отношения к содержанию деятельности. Так, например, получение стипендии как следствие хорошей оценки на экзамене может быть внешним стимулом, однако эта внешняя мотивация не повышает интерес к изучаемому предмету.

При внутренней мотивации, считает Н.Ф. Талызина, «мотивом служит познавательный интерес, связанный с данным предметом... Только в этом случае имеет место собственно деятельность учения как непосредственно удовлетворяющая познавательную потребность» [4, с. 81]. Наряду с познавательной мотивацией может присутствовать творческая мотивация, личностная психологическая (мотивация самоутверждения, самореализации и т.д.), но в любом случае внутренняя мотивация связана с содержательным процессом деятельности (в данном случае – учебной деятельности) и удовлетворяет критериям активности, вовлеченности, удовлетворенности. Психологи отмечают, что для успешной деятельности нужно сделать поставленные в ходе учебной деятельности задачи не только понятными, но и внутренне принятыми им, т.е. чтобы они приобрели значимость и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании [1, с. 18].

Внутренняя мотивация характеризуется ощущением полной включенности в процесс, сопровождающийся концентрацией внимания вплоть до растворении себя в процессе деятельности; четким осознанием цели деятельности; отсутствием тревоги по поводу возможных ошибок. Однако включенность в процесс возможна только в том случае, если эта деятельность соответствует возможностям личности. С одной стороны, если обучение проходит слишком легко, наступает состояние скуки, с другой стороны, если учиться трудно, наступает состояние тревожности.

Внутренняя мотивация всегда существует в самой деятельности. Активность личности вызвана самим процессом, а не внешними факторами. Деятельность, мотивированная изнутри, сопровождается состоянием радости, удовольствия и удовлетворения от процесса. Смысл деятельности заключается в содержании деятельности.

Внутреннюю мотивацию можно классифицировать на познавательную, творческую и эстетическую.

Познавательная мотивация направлена на познание нового и получение удовлетворения от самого процесса и затраченных на это усилий.

Творческая мотивация очень важна, потому что большинство творческих людей черпают свои идеи именно из этого источника. Она означает, что человек готов потратить пять часов в неделю на то, чтобы найти лучший способ действий, в то время как большинство людей тратят на это не больше пяти минут в неделю. Мотивация означает стремление искать другие возможности, хотя большинство вполне удовлетворено существующим положением вещей. Мотивация означает любопытство и стремление объяснить непонятные явления. Мотивация означает желание пробовать и искать новые идеи. Очень важный аспект мотивации заключается в способности остановиться и взглянуть на то, на что никто раньше не обращал внимания.

Эстетическая мотивация связана с получением удовольствия от самой деятельности, будь то решение математических задач или сочинение музыки, выполнение акробатических упражнений или кулинарная деятельность. Кант И. назвал эту сферу «бескорыстной» (т.е. свободной от морали, истины, пользы). Познавательная мотивация направлена на овладение предметом интереса, а творческая мотивация, напротив, предполагает внешнюю направленность вектора деятельности.

Во множестве работ, посвященных проблеме развития эмоциональной сферы личности, подтверждается то, что люди, обладающие низкой степенью развитости эмоциональной сферы, значительно уступают по развитию других личностных сфер (мыслительной, творческой). Леонтьев А.Н. объясняет это тем, что интеллект не получает необходимого стимула для активного проявления в том или ином виде, для наполнения «личностными смыслами», включения механизмов целеустремленности, преодоления, достижения поставленных целей. Если воспользоваться терминологией А. Маслоу, недостаточное развитие эмоциональной сферы – это когнитивная ущербность личности.

Внешние мотивы делятся на: социальные (альтруистические, мотивы долга и ответственности, мотивы идентификации) и личностно-нравственные (мотивы оценки, успеха, благополучия, самоутверждения, достижения). Классификация социальных мотивов Г.А. Мюррея включает следующие мотивы: достижения, руководства, порядка, самопредъявления, автономии, общительности, понимания со стороны других, помощи извне, доминантности, зависимости, готовности помочь, ориентации на новое, выдержки, агрессии и др.

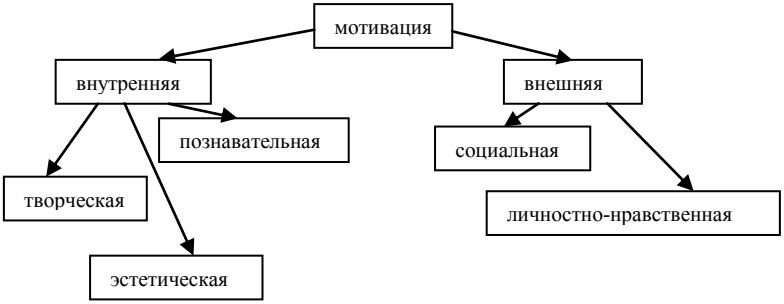

Рис. 1

Рассмотрим структурные уровни мотивации.

Первый структурный элемент мотивации – это потребность. Иерархия потребностей разработана А. Маслоу в книге «Мотивация и личность». Высшие потребности человека (познание, эстетические, самоактуализация) образуют внутреннюю мотивационную сферу личности.

Второй структурный элемент мотивации – это мотив, включающий намерения, представления, идеи, чувства, переживания (Л.И. Божович); потребности, влечения, побуждения, склонности (Х. Хекхаузен); установки (А. Маслоу); условия существования (К. Вилюнас); побуждения, от которых зависит целенаправленный характер действий (В.С. Мерлин) и др.

Третий структурный элемент мотивации – это цель. В старшем подростковом и юношеском возрасте происходит постепенный переход от постановки цели и образования намерений в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками к самостоятельной постановке цели перед самим собой. Образ предвосхищаемого результата становится побудительной силой, начинает направлять действия студента и определять выборы возможных способов её осуществления. Целеобразование – центральный момент в процессе подготовки и осуществления деятельности и главный механизм формирования новых действий. Осваивая целеполагание как специальную произвольную деятельность студент не только учится ставить цель, но и тем самым учится эффективно её достигать.

Условиями развития мотивации являются: переживание собственной включенности и причинности происходящего учебного процесса; ощущение собственной компетентности; возможность свободного выбора.

Можно назвать следующие факторы, способствующие повышению учебной мотивации в вузе:

- проблемность обучения. Схема проблемного обучения включает: постановку преподавателем учебно-проблемной задачи, создание для учащихся проблемной ситуации; осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которого они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний; применение данных способов для решения конкретных систем задач;
- включенность студентов в коллективные формы действия, в совместную учебную работу;
- доброжелательное, но требовательное отношение преподавателя к студентам, что в свою очередь ведет к формированию положительного отношения к предмету и всему учебному процессу; создание позитивного микроклимата в группе;
- использование дифференцированного подхода к обучению;
- умение создавать для каждого студента возможность самоутвердиться и проявить себя;
- использование интерактивных форм обучения (коллоквиумы, тренинги, деловые игры, метод мозгового штурма и т.д.);
- создание условий для гармоничного творческого развития студентов в зоне их ближайшего развития.

Список литературы:

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – Питер, 1999.

2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2005.

3. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990.

4. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М.: Просвещение, 1988.

5. Фромм Э. Иметь или быть? – М., 1986.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: МЕТОД WORKSHOP

© Крайнова Ю.Н.[♣]

Московский педагогический государственный университет, г. Москва

В образовании, Workshop – короткий интенсивный курс, одно или несколько занятий, в процессе которых акцент ставится на взаимодействии и обмене информацией между участниками. Workshop – это метод обучения, который основан на изучении практических аспектов какого-либо вопроса. Это некая мастерская, где профессионал делится своим мнени-

♣ Старший преподаватель кафедры Психологии, кандидат психологических наук.

ем и опытом, но также инициирует процесс обмена мнениями с помощью вовлечения участников в обсуждении проблематики.

Существенные изменения в социально-экономическом устройстве России затрагивают и образование, которое меняется, чтобы удовлетворять требованиям государства и общества. В настоящее время происходит смена образовательной парадигмы: предлагаются иное содержание, иные подходы, иное поведение, иной педагогический менталитет. Важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностно-ориентированное взаимодействие педагога с обучающимися. Увеличивается роль науки в создании педагогических технологий, адекватных уровню общественного знания.

В нашей стране проблема результативности обучения активно разрабатывается на основе использования последних достижений психологии, информатики и теории управления познавательной деятельностью. Безусловно, современные педагогические технологии, исходя из разумной целесообразности, стремятся учитывать как можно больше факторов, влияющих на процесс обучения и в этих условиях значительно меняется место и роль педагога в учебном процессе. Педагогическая наука рассматривает сегодня преподавателя как менеджера, управляющего активной развивающей деятельностью обучающегося. В этой ситуации преподаватель должен владеть всем инструментарием методов обучения, и роль технологий в достижении современного качества образования в этих условиях значительно возрастает.

С 50-х годов в области общего образования для взрослых и в сфере организационного развития появились попытки внедрить новые формы организации обучения. Появляется новый метод обучения – «воркшоп».

Воркшоп определятся как интенсивное учебное мероприятие, на котором участники учатся прежде всего благодаря собственной активной работе. В центре внимания находится самостоятельное обучение участников и интенсивное групповое взаимодействие. Акцент делается на получении динамического знания. При этом участники сами определяют цели обучения. Они разделяют с ведущим ответственность за свой учебный процесс. Можно сказать, что на воркшопе учатся посредством получения актуального опыта и личного переживания, что гораздо легче достигается в групповом, чем в индивидуальном обучении.

Продолжительность воркшопов различна. Есть мини-воркшопы, длящиеся только 1 час, но время проведения большинства из них колеблется от половины дня до недели. Любой хорошо организованный воркшоп предполагает совокупность различных методов, которые активизируют участников, делая их не просто слушателями.

Не каждый ведущий воркшопа осознает все разообразие возможностей, которые предоставляет этот вид обучения. Все мы в большей или меньшей степени находимся под влиянием традиционных методов, которые можно обозначить как «передачу знаний». В этом случае преподаватели знают, ка-

кую информацию должны усвоить учащиеся. Они распределяют учебный материал на удобные «порции» и передают его адресату. Нередко ведущие тратят много времени на то, чтобы точно спланировать, каким образом будет осуществляться «передача» информации. Взрослые часто сопротивляются попыткам извне перенести их знания на новую основу. Это вполне понятно, ведь им не хочется, чтобы с ними обращались как со школьниками. Конечно, передача знаний не является чем-то принципиально негативным, но в мире стремительных изменений и быстро устаревающих знаний эта учебная модель имеет очень узкие границы.

К тому же требования организаций тоже усложнились. Фирмы хотят получить сотрудников не только компетентных, но и способных к творчеству, обладающих аналитическими способностями и готовых брать на себя ответственность.

Воркшопы предоставляют прекрасную возможность для получения динамического знания. Однако предпосылкой этого является способность ведущего сопротивляться искушению выступить в роли «всезнайки». Даже необходимые теоретические положения играют незначительную роль.

Открытая атмосфера воркшопа должна ослабить сопротивление обучению и подготовить участников к усвоению заранее определенной информации и навыков. Кратко приедем принципы динамического обучения (К. Фопель).

1. Самая важная особенность нашего мозга – его способность одновременно работать на различных уровнях. Мысли, чувства, фантазии, установки и физиология оказывают друг на друга взаимное влияние. В то же время наша целостная телесно-психическая система взаимодействует с окружающей средой и обменивается с ней информацией. Таким образом, учебные процессы должны быть структурированы, чтобы учитывались разные аспекты психической деятельности.

2. Наша психика социальна по своей природе. С самого рождения мы изучаем мир через отношения и взаимодействие с окружающей средой. Поэтому нельзя рассматривать каждого учащегося изолированно, мы все время должны видеть его как часть социальной системы внутри и за пределами учебной группы.

3. Обучение зависит и от физиологии. Все, что оказывает воздействие на наше тело, – например, стресс, расслабление, особенности питания – в значительной степени влияет на процесс нашего обучения. Следует учитывать, что существует благоприятное и неблагоприятное для обучения время, оно определяется индивидуальными и естественными биологическими ритмами и циклами.

4. Человеку свойственно во всем искать смысл. У каждого человека есть глубоко укорененная потребность интерпретировать и понимать свой опыт и переживания. Поиск смысла служит нашему выживанию и является основополагающим признаком человеческой психики. Основные вопросы: «Кто я?», «Зачем я существую?» по мнению Абрахама Маслоу, подчинены поиску

смысла на всех уровнях нашего бытия. С одной стороны, в группе, где происходит обучение, должна быть гарантирована стабильность и возможность доверительных отношений. С другой стороны, нужно заботиться об удовлетворении человеческого любопытства и желания контрастов. Учебный процесс должен содержать вызов и возможность открытий.

5. Обучение включает в себя выделение знакомых, связанных с прошлым опытом, структур и создание новых творческих моделей.

6. На все, что мы учим, оказывают влияние наши чувства. Не менее важны наши установки, ожидания, личные пристрастия и антипатии, наше самоуважение и потребность в социальных связях. Наши чувства влияют на наше понимание и восприятие смысла. Нужно постоянно тщательно следить за эмоциональным климатом в группе.

7. Воспринимая информацию, мозг одновременно дифференцирует и обобщает ее. Традиционное понятие о функциональном различии левого и правого полушарий сегодня кажется слишком упрощенным. Известно, что мозг разбивает информацию на части, но в то же время воспринимает ее в единстве.

Обучение становится чрезвычайно затруднительным, если либо части, либо целое недостаточно принимаются во внимание. Хороший учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы навыки формировались по частям и понимание достигалось постепенно, потому что обучение кумулятивно. С другой стороны, части и целое взаимозависимы, поэтому учащиеся должны иметь возможность видеть целостную картину того, что они изучают.

8. У нас есть различные возможности запоминать информацию. Американские психологи Дж. О'Кифе и Л. Надель различают две функциональных системы памяти. Они выдвинули гипотезу о том, что у нас есть система, которая может хранить относительно разрозненную информацию. Эту систему мы используем, например, при запоминании телефонных номеров, слов или стихотворений. Наряду с ней у нас есть другая система, функционирующая «автобиографически», которая регистрирует наш опыт во времени и пространстве. В этом случае нам ничего не нужно учить наизусть. Эта система позволяет нам без долгих раздумий представить себе наш опыт. Мы вспоминаем детали первого дня отпуска или же тот ужасный момент, когда сломался жесткий диск нашего компьютера. Эта часть памяти всегда чем-то занята, она мотивируется новым опытом. Таким образом, значимая и незначимая информация организуется и запоминается по-разному. Факты и навыки, которые усваивались по отдельности, нужно чаще повторять и практиковать. Чем меньше информация и навыки связаны с актуальным опытом и уже имеющимся знанием, тем больших усилий требует их удержание в памяти. Информацию такого рода нам приходится учить наизусть и часто повторять. Но заучивание наизусть не дает гарантии того, что действительно происходит передача знаний, а во многих случаях оно мешает более глубокому пониманию. Как правило, процессы обучения более эффективны, если в них задействован личный «мир» учащегося.

11. Мы лучше запоминаем и понимаем информацию, когда у нас есть возможность «прожить», прочувствовать ее. Одним словом, нужно так подбирать обучающие стратегии и приемы, чтобы они помогали каждому члену группы оптимальным образом задействовать свой мозг. Не надо рассчитывать, что учащиеся смогут сделать это самостоятельно.

Проанализировав динамические принципы обучения, можно представить его модель.

В начале обучения необходимо создать ситуацию «расслабленного внимания». Это предпосылка для оптимального функционирования мозга. Второй шаг – создание ситуации, в которой учащиеся могут погрузиться в «комплексный опыт». Третий шаг состоит в активной оценке участниками этого опыта.

Социальное взаимодействие и эмоциональное благополучие играют решающую роль в удовлетворении нашей потребности в безопасности, и соответственно они очень важны для обучения и понимания. Они обладают высокой мотивирующей способностью. Поэтому мы должны обеспечивать возможность кооперативного обучения. Учебные ситуации нужно выстраивать таким образом, чтобы участники совершенствовали свои коммуникативные навыки. Обучение особенно увлекательно тогда, когда группа имеет гетерогенный состав по возрасту, полу, этнической принадлежности, темпераменту участников и т. п. Такое многообразие оказывает стимулирующее воздействие, потому что дает возможность переживать что-то новое, содержит интеллектуальный вызов и в то же время дает возможность конструктивно выразить потребность обращать на себя внимание и выделяться.

Список литературы:

1. Фрагмент книги Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. – М.: Генезис, 2010.

2. Что такое Workshop? Пособие для организаторов практических семинаров / Сост. и автор О.Б. Чикуров. – Псков, 2001.

ТРЕБОВАНИЯ К ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

© Кузнецов А.П.[♣], Севостьянова О.М.[♦]

Самарский государственный технический университет, г. Самара

В приведённой статье рассмотрены основные требования к подготовке специалистов в современном информационном обществе.

[♣] Старший преподаватель кафедры «Инженерная графика».

[♦] Исполняющий обязанности доцента кафедры «Инженерная графика», к.п.н.

Образование – это процесс и результат усвоения человеком предшествующей человеческой культуры и прежде всего – систематизированных знаний, умений, навыков и опыта. Оно представляет собой трансляцию культурной информации, накопленной предыдущими поколениями, другим – следующим поколениям [3].

Нужно стремиться к недопущению информационного отставания современного образования, которое обусловлено как консервативными установками, философией и методологией образования, так и реальным промежутком времени между поступлением и выпуском обучаемого.

Образовательная система должна быть ориентирована не только на прошлое и настоящее, но и на будущее.

В целом миссия системы образования состоит в том, чтобы обеспечить сбалансированные индивидуальное, общественное и профессиональное направления образования, облегчить рост личности, совершенствование и развитие гражданского самосознания, подготовить учащихся к профессиональной деятельности [1]. Качество образования можно определить как степень, в которой образование способно реализовать эти цели. Помимо подготовки человека к эре информации перед образованием стоят и другие проблемы:

- от образования ждут, что оно будет способствовать решению социальных, культурных и экономических задач, стоящих перед обществом. Оно не может оставаться в стороне от таких насущных проблем общества, как изоляция, этническая интеграция, преступность несовершеннолетних, безработица. Уровень образования человека напрямую соотносится с возможностями, которые ему представляет общество;
- люди хотят, чтобы в образовании применялся индивидуальный подход, чтобы оно было гибким и соответствовало специфическим нуждам учащихся в зависимости от их интересов и способностей. Возрастание индивидуализации и диверсификации общества требует внедрения новых подходов в систему образования. Стандартные методики больше не удовлетворяют индивидуальным потребностям учащихся;
- возникают новые требования к обучению, получает распространение новый вид обучения – обучение на протяжении всей жизни. Все возрастает число людей, участвующих в образовательном процессе. В современных обстоятельствах гарантия для каждого получить открытый и равный доступ к образованию становится почти недостижимой [1].

Общество выдвигает перед системой образования новые проблемы. Обработка больших потоков информации, умение оценивать, выбирать информацию и работать с ней представляются чрезвычайно важными.

Перечислим требования к основным качествам специалиста, живущего в информационном обществе.

Поскольку в информационном обществе основным содержанием труда становится его интеллектуальный компонент, основанный на общенаучных и общепрофессиональных знаниях и умениях, то одним из главных качеств специалиста является умение творчески осмыслить производственную ситуацию [1]. Интеллектуальный труд предполагает прежде всего работу с информацией, а суть труда состоит в анализе, сопоставлении, сравнении, классификации и обобщении информации, что требует высокого уровня развития и владения способами интеллектуальной деятельности, обладания аналитическими, проектировочными, конструктивными умениями.

Современный специалист может полноценно выполнять свои функции в изменяющемся мире только в случае, если ему доступен высокий уровень не только технического, но и социального развития. При принятии профессиональных решений необходимо учитывать все последствия противоречий, возникающих между экономической и экологической, экономической и социальной системами, опасных как для экономического процесса, так и для благополучия людей. Специалист нового общества не должен ставить критерии оценки экономической деятельности в зависимость от технической осуществимости или экономической эффективности проекта. Он должен формулировать их на основе общей системной оценки экологической, социальной и экономической целесообразности.

Внедрение новых технологий, связанных, как правило, с дорогостоящей уникальной техникой, с ценными сырьевыми материалами и продуктами, с особым риском в сохранении нормальной экологической обстановки, требует от специалиста высокой степени ответственности за принимаемые решения. Только люди с широким кругозором, пониманием закономерностей действия механизмов, ясным представлением о возможных последствиях правильного или неправильного принятия решения будут ответственно выполнять свои функции.

Роль фактора управленческой культуры в условиях современного производства многократно возрастает. Усиление позиций в конкурентной борьбе зависит от качества управления. Каждый работник должен быть заинтересован в качестве продукции, должен находиться в поиске путей совершенствования методов и форм организации производства, в борьбе со всеми видами потерь на производстве [2].

Усложнение социально – психологических условий деятельности, объектов и средств труда, технологии, их гибкость, увеличение объема информации требуют от человека новых способностей, например, абстрактного мышления, владения общесистемным мировоззрением.

Актуальным становится объединение нескольких видов деятельности, которые ранее были характерны для разных специальностей [2]. То есть речь идет о возникновении специальностей с многопрофильными знаниями и видами деятельности (например, информатика + машиностроение, маши-

ностроение + реализация машиностроительной продукции, административная информатика и др.).

Говоря об образовании, нельзя забывать о воспитании личности, которое в условиях информационного общества должно носить информационный характер. Культурный уровень человека определяется его информационной культурой. А информационная культура личности, как культура вообще, отражает активную творческую деятельность человека и, следовательно, развитие самого человека, как субъекта этой деятельности. Информационная культура предполагает не только наличие определенных знаний, но и умение приложить эти знания для чего-либо, в связи с чем-либо и их совершенствование в процессе деятельности. Причем само приложение и совершенствование знаний значимо лишь в творчестве, реализованном в любой сфере жизнедеятельности человека.

Творческая личность реализует сама себя, ее нельзя сформировать, а можно только воспитать. О необходимости приоритетного развития творческого мышления, более того, о воспитании такого мышления говорил еще классик психологии и философии Д. Дьюи, который утверждал, что первым ростком в воспитании мышления является активность, особенно интеллектуальная.

Для управления сложными техническими и информационными системами, контролем качества потребительских характеристик продукции, ее безопасности необходим специалист, подготовленный не только профессионально, но и готовый к освоению новых знаний, приобретению многофункциональных умений, профессионально мобильный и конкурентоспособный. Именно такой специалист отвечает запросам рынка.

Для формирования перечисленных качеств специалиста новой эпохи необходимо повышение требований к квалификации уровню образования. Качественные изменения содержания труда специалистов предопределяют и изменения требований к их подготовке, необходимость разработки новых образовательных концепций.

Сегодня образование должно уметь соответствовать изменяющимся во времени требованиям. Необходимость в хорошо сбалансированном образовании, высочайшей квалификации, большей гибкости, умении отвечать вызову времени, широкой области компетентности, конкурировать и сотрудничать на международной арене – все это требует фундаментальной подготовки.

Фундаментальность подготовки выпускников является необходимым условием дальнейшего образования всю последующую жизнь. Образование, полученное в том или ином учебном заведении – основа должного профессионализма. Дальнейшее повышение квалификации, приобретение новых знаний и навыков возможно любым способом, в том числе дистанционно. Для того, чтобы современные средства дистанционного, заочного,

интерактивного, аудио-, телевизионного и тому подобного обучения были полезны тем кто хочет получить образование, они должны использоваться на базе или параллельно с образованием в учебных заведениях.

Несомненно, учитывая бурное развитие информационных технологий (ИТ) в мире, в обеспечение реализации требований, предъявляемых к образованию, значительный вклад должны внести новейшие информационные технологии. Отобранные для учебного процесса ИТ должны соединить подготовку специалистов с основными направлениями научно – технического прогресса.

Список литературы:

1. Пломп Т., Бруммельхус А., Пелгрум В.Ж. Новые подходы к преподаванию, обучению и использованию информационно-коммуникативных технологий в области образования // Перспективы. – 1998. – № 3. – С. 91-108.

2. Проблемы подготовки специалистов средней квалификации в высшей школе / Н.Г. Ярошенко, Л.Г. Семушкина и др. – М., 1993. – (Проблемы средней специальной школы: Обзор.информ. / НИИВО; Вып. 2).

3. Урсул А.Д. Становление информационного общества и модель опережающего образования // Научно-техническая информация. – 1997. – № 2. – С. 1-11.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ[1]

© Ларин С.Н.♣, Жилякова Е.В.♦

Центральный экономико-математический институт РАН, г. Москва

В статье обоснованы подходы к проектированию современных педагогических технологий с использованием новых дидактических возможностей информационно-коммуникационных технологий.

Решение проблем повышения качества профессионального образования и профессионального развития личности будущего специалиста неразрывно связано с использованием современных педагогических технологий (СПТ), являющихся основой для создания образовательных инновационных сис-

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект №11-06-00033а «Педагогические основы разработки и практического применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе».

♣ Старший научный сотрудник, кандидат технических наук.

♦ Научный сотрудник.

тем. Однако создание и внедрение СПТ в реальный образовательный процесс требует специальных действий и тщательной подготовки. В этой связи с особой остротой встает вопрос о возможности опережающего предвидения будущих изменений на основе педагогического проектирования. Именно оно позволяет педагогически грамотно и технологически правильно построить образовательный процесс и обеспечить высокий уровень профессиональной подготовки будущего специалиста. Эффективность использования СПТ в образовательном процессе напрямую зависит от качества проектирования, снижающего риск получения незапланированных, стихийных результатов.

В настоящее время имеется достаточно много определений понятия «педагогической технологии» и связанных с ним терминов (технологии в образовании, технология обучения, образовательная технология, и т.д.). По мнению ряда авторов под педагогической технологией понимать систему технологических единиц, ориентированных на конкретный педагогический результат, которому способствует совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов и воспитательных средств [1, 2].

Проектирование СПТ на одно из первых мест выводит проблему идентификации полученного результата как объекта данного класса. Она разрешается путем соответствия СПТ ее основным признакам, а именно: диагностическое целеобразование, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация и гибкость [4, с. 270]. Диагностическое целеобразование и результативность предполагают гарантированное достижение целей и эффективность процесса обучения. Экономичность требует обеспечения резерва учебного времени, оптимизацию труда преподавателя и достижение запланированных результатов обучения в сжатые промежутки времени. Алгоритмируемость, проектируемость, целостность и управляемость отражают различные стороны идеи воспроизводимости педагогических технологий. Корректируемость предполагает возможность постоянной оперативной обратной связи, которая ориентирована на четко определенные цели. Визуализация состоит в применении различной аудиовизуальной и электронно-вычислительной техники, конструировании дидактических материалов и оригинальных наглядных пособий. Гибкость обеспечивает возможность быстро адаптироваться в новых условиях реализации и предполагает вариативность методов обучения, гибкость системы контроля и оценки, индивидуализацию учебно-познавательной деятельности обучаемых и т.д. Названные признаки тесно связаны между собой и дополняют друг друга.

Сегодня проектирование СПТ является одним из основных направлений развития информатизации образования. В программе информатизации

образования особое место занимает создание в учебных заведениях информационной образовательной среды (ИОС) и внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучение. Применительно к проектированию СПТ основополагающее значение имеет использование новых дидактических возможностей ИКТ. В отличие от традиционных образовательных технологий СПТ, спроектированные на основе ИКТ, имеют предметом и результатом труда информацию, а орудием труда – персональный компьютер.

Поскольку любая ИКТ включает в себя решение конкретных функциональных проблем пользователя и информационные процессы, поддерживающие их решение, то организация информационных потоков в рамках СПТ, спроектированных на основе ИКТ, предполагает выделение в качестве базовых информационных процессов передачу, обработку, организацию хранения и накопления данных, а так же формализацию и автоматизацию знаний.

Совершенствование методов решения функциональных задач и способов организации информационных процессов лежит в основе формирования СПТ, спроектированных на основе ИКТ. Педагогическое проектирование СПТ способствует созданию новых учебных планов, лабораторий и новых образовательных программ, среди которых можно выделить следующие:

1. компьютерные обучающие программы (электронные учебники, тренажеры, лабораторные практикумы, тестовые системы и др.) и средства телекоммуникации (электронная почта, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными, телеконференции и т.д.);
2. обучающие интеллектуальные системы на базе мультимедиа-технологий и обучающие экспертные системы, используемые в различных предметных областях;
3. распределенные базы данных по отраслям знаний;
4. электронные библиотеки и издательские системы [3].

СПТ представляет собой целостную дидактическую систему, которая должна отвечать следующим требованиям:

– при сохранении коллективных форм обучения предоставить обучаемым возможность персонализации обучения по оптимальной программе, учитывающей в полной мере их познавательные способности, мотивацию и личные предпочтения;
– способствовать оптимизации обучения через внедрение инновационных методов в широкую педагогическую практику;
– обеспечивать реализацию принципов обучения в учебном процессе;
– выступать средством реализации рефлексии, побуждающей обучаемых к самостоятельному формированию системы знаний;
– не противоречить принципам и закономерностям педагогики [4, с. 51].

Проектирование СПТ ориентировано на развитие интеллектуального потенциала обучаемых, на формирование у них умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять разнообразные виды самостоятельной

деятельности по сбору, обработке, передаче, продуцированию учебной информации. Основная цель проектирования СПТ на основе ИКТ заключается в преобразовании педагогического процесса, направленного на освоение новых знаний в рамках информационной образовательной среды и способствующего развитию личности обучаемых.

Проектирование СПТ представляет собой спланированный и систематический процесс, предусматривающий прохождение проекта через следующие пять стадий (модель ADDIE):

1. анализ потребности в обучении;
2. разработка предложений, направленных на удовлетворение потребностей в обучении и достижение запланированных результатов;
3. разработка дидактических материалов в соответствии с планами обучения;
4. реализация дидактических материалов в процессе обучения;
5. оценка эффективности и корректировка дидактических материалов (при необходимости) в течение всего процесса обучения [3, с.627].

Разными авторами предлагаются и другие модели логики проектирования СПТ, но они всегда имеют циклический характер, который включает в себя формирование планов, их оценку и реализацию.

ИОС определяется как система доступных потребителю источников информации, объективных способов и средств владения ими, а также условий информационного взаимодействия субъекта с этими источниками [4]. Модификации и специфика ИОС определяются составом ее элементов, свойствами и функциями, комбинациями этих элементов.

С развитием ИКТ можно вести речь о новой инфраструктуре (виртуальной) ИОС или ИКТ-инфраструктуре образовательного процесса. К основным составляющим ИКТ-инфраструктуры современной ИОС относятся: аппаратная техника; цифровые информационные источники, формирующие цифровой образовательный контент; инструменты учебной деятельности; системы и средства поддержки образовательного процесса.

Образовательный процесс, основанный на использовании СПТ, при таком техническом и информационном обеспечении преобразуется. Обучаемые получают несравненно большие возможности для самостоятельной работы с техникой и новой информацией, выходящей за рамки обычного учебника, что вызывает у них повышенный интерес и стимулирует их включение в самостоятельное исследование окружающей среды. Поэтому и проектирование СПТ в условиях ИКТ-инфраструктуры ИОС также подвергается модификации. В процессе прохождения каждой стадии проектирования необходимо учитывать возможности ИКТ по обеспечению источниками, средствами обработки информации, средствами контроля учебного процесса, а также средствами управления, а так же возможности непосредственно педагогического проектирования.

Проектирование СПТ позволяет максимально эффективно передавать обучаемым знания именно за счет анализа их потребности в обучении в соответствии с поставленными перед курсом или программой целями. Проектирование СПТ позволяет правильно поставить цели обучения, сделать их понятными, очевидными и интересными для обучаемых. А когда становится понятно, кого и зачем надо учить, и какой результат при этом будет получен в конце, то средства доставки дидактических материалов подобрать достаточно просто. В качестве «средств доставки» здесь понимаются, в том числе, и средства ИКТ.

Существует несколько подходов к вопросу интеграции проектирования СПТ на основе использования ИКТ в образовательный процесс. Но при этом традиционные модели педагогического проектирования не объясняют связей этой фазы с другими фазами образовательного процесса. Интеграция отбора и разработки средств ИКТ для проектирования СПТ может осуществляться на трех уровнях: уровень образовательного контекста; уровень требований; уровень проектирования [4, с. 343].

Под образовательным контекстом понимается комплекс содержания, форм, методов, целей обучения, конкретной педагогической ситуации, а также личностей обучающихся и обучающих. В качестве форм педагогического проектирования могут использоваться различные документы, в которых описывается с разной степенью точности создание и действие педагогических систем, процессов или ситуаций. Одной из форм проектирования, посредством которой излагается основная точка зрения, ведущий замысел, теоретические исходные принципы построения педагогических систем или процессов является концепция. Как правило, она строится на результатах научных исследований. Назначение концепции – изложить теорию в конструктивной, прикладной форме. Таким образом, любая концепция включает в себя только те положения, идеи, взгляды, которые возможны для практического воплощения в той или иной системе, процессе.

Уровень требований подразумевает требования, предъявляемые к использованию средств ИКТ в образовательном процессе, а также требования к реализации обучения, которые определяются положениями проектирования. Таким образом, выделяется два типа требований, совместный анализ и согласование которых могут привести к повышению результатов обучения.

Третий уровень подразумевает проектирование СПТ в условиях ИОС. Эти два вида деятельности также должны быть согласованы.

В качестве методологической основы проектирования СПТ могут использоваться и стандарты программной инженерии. Однако, какой бы подход ни применялся при проектировании СПТ в условиях ИОС, проектированию подвергается в первую очередь сам образовательный процесс, а средства ИКТ остаются средствами образования, которые включаются в проектирование на различных этапах и уровнях.

Проведенные исследования показывают, что проектирование СПТ имеют широкую сферу применения в сфере образования при изучении почти любого предмета, повышая мотивацию, развивая познавательный интерес и творческие способности обучаемых. Использование СПТ на практике способствует более глубокому усвоению дидактического материала, планированию учебной деятельности, формированию умений и навыков практического использования изучаемого предмета, которые в современных условиях являются необходимыми качествами будущего специалиста.

Список литературы.

1. Педагогика и психология высшей школы. / Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544с.

2. Педагогические технологии: учебное пособие / Под общ. ред. В.С. Кукушина. – Ростов н/Д: Издательский центр «Март»; Феникс, 2010. – 333 с.

3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. – М.: Изд. НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

4. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авторов / Под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2011. – 432 с.

МЕТОДИКА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ В ОСНОВЕ ПОСТИЖЕНИЯ ЭСТЕТИКИ И ПОЭТИКИ РОМАНТИЗМА

© Мелешкина Е.А.[♣]

Российский государственный социальный университет, г. Москва

В статье поднимается проблема освоения и глубокого изучения произведений композиторов-романтиков в исполнительских классах. В связи с этим, предлагается методика художественной идентификации постижения эстетики и поэтики романтической музыки, которая, по мнению автора, будет способствовать эффективному и целостному «погружению» в романтический пласт музыкальной культуры.

Обращение к творчеству композиторов-романтиков сегодня позволяет решать весь комплекс психолого-педагогических задач, которые существуют в исполнительских классах. А само приобщение к романтизму, как неотъемлемому компоненту художественно-эстетического воспитания, рассматривается как способ сохранения лучших традиций русской исполнительской школы и осмысления возможностей их сотворческого преобразования в новой социокультурной реальности нашего времени.

[♣] Доцент кафедры Социологии и философии культуры, кандидат педагогических наук, доцент.

Исследования современного процесса постижения музыки композиторов-романтиков выявили педагогические проблемы, которые определили необходимость создания специальной методики работы над романтическими сочинениями.

В связи с этим, была разработана методика художественной идентификации музыкального сочинения, (методика «погружения»). В основу ее была положена теория Л. Ионина «Идентификация и инсценировка», включающая в себя поэтапное освоение внешней и внутренней грани постигаемого явления как единства формы и содержания, подобно тому, как актер, вживаясь в образ, ищет походку героя, характерные особенности его речи, жесты, мимику для наиболее адекватного выражения внутреннего мира героя.

Методика освоения эстетики и поэтики романтизма направлена на стимулирование познавательной деятельности учащихся-музыкантов, на приобщение их к самостоятельному творческому поиску, на повышение их творческого потенциала: воли, фантазии, воображения. Она обращает молодых музыкантов к новому романтическому образу фортепиано, к новым достижениям в области звукоизвлечения, педализации, к новым пианистическим приемам, необходимым для решения художественных задач, которые ставит перед исполнителем музыка композиторов-романтиков.

Методика освоения эстетики и поэтики романтизма строится на 12 методах художественной идентификации музыкального произведения, на эффекте «погружения» в атмосферу романтизма как философско-эстетической парадигмы. Разработка методики базировалась на основе идей, предложенных различными учеными, обращавшимися к проблеме постижения и интерпретации музыкального или литературного текста: М. Бахтин, В. Приходько, В. Томсон, А. Щербакова и др.

Методы действуют комплексно на всем протяжении работы над сочинением. Однако, последовательность использования предложенных 12-ти методов не является жестко регламентированной. Методика представляет собой гибкую «конструкцию», последовательность применения методов вариативна и зависит от каждого конкретного случая: возраста учащегося, степени его развития, реакции на изучаемое произведение. В каждом конкретном случае педагог вправе применять методику по своему усмотрению, исходя из задач, поставленных перед учащимися. Предложенные 12 методов художественной идентификации музыкального произведения с целью постижения романтической эстетики и поэтики, не являют собой единственно правильную жесткую схему, а лишь намечают те направления, по которым пролегает путь «погружения» в эстетику и поэтику романтизма.

Методика освоения эстетики и поэтики романтизма:

1. Метод философско-эстетической идентификации произведения. Направлен на выявление основополагающей идеи сочинения, его концептуального ядра, определяющего характер и взаимоотношения художественных

образов. Основная цель – адекватность интерпретации, не допускающая искажения основной авторской идеи, обеспечение направленности творческого поиска, совпадающей с магистральной линией авторского замысла.

2. Метод поэтической идентификации. Направлен на выявление психолого-поэтической атмосферы сочинения. Предполагает поиск в литературе и поэзии романтизма образов, идентичных поэтической сфере изучаемого музыкального сочинения, сравнительный анализ поэтических и музыкальных образов, выявление их особенностей и общих черт. Метод направлен на расширение культурного горизонта учащегося-музыканта, на проникновение его в глубокие пласты романтического мироощущения, на развитие ассоциативного мышления, фантазии, воображения.

3. Метод интонационной идентификации, выявления интонационных сфер, определяющих образное содержание произведения, поиск «лейтинтонаций», «лейттем» и «лейтсфер», символизирующих авторскую художественную концепцию. Метод направлен на осмысленное изучение авторского текста, выявление особенностей его языка, проникновение в его систему «ключей – символов», определяющих неповторимость оригинального авторского мира.

4. Метод экспрессивной идентификации (В. Томсон), позволяющий выявить сферы напряжения, отдохновения, размышления, действия, что является важным моментом в построении интерпретационной модели, соответствующей авторской эстетике и поэтике.

5. Метод жанрово-стилевой идентификации (А. Щербакова), направленный на выявление жанрово-стилевых особенностей творческого почерка каждого композитора-романтика, на принципы его формообразования, на осмысление новой трактовки формы как «потока сознания», подчиняющегося логике романтического повествования, далекой от классической логики.

6. Метод «отождествления», направленный на максимальное проникновение в авторскую семиосферу, то есть в мир смыслов, заложенных композиторов в сочинение. Предполагает знакомство с исторической эпохой, с временем создания сочинения и обстоятельствами, связанными с ним.

7. Метод «вненаходимости» (М. Бахтин), направленный на формирование умения посмотреть со стороны на музыкальное сочинение как целостную структуру, выявить личностную позицию, отражающую собственную индивидуальность, вложить в авторскую семиосферу личностные смыслы, вступить в процесс сотворческого диалогического общения с сочинением. Метод стимулирует самостоятельность, интерес к творческому поиску оригинальных решений, установку на переход от сопереживания, характерного для метода «отождествления» к сотворческому преобразованию сочинения.

8. Метод сюжетного моделирования, направленный на выявление скрытой программности, характерной для большого количества сочинений ком-

позиторов-романтиков и особенности романтического повествования. Метод также стимулирует фантазию и воображение, помогает учащемуся-музыканту ощутить себя соавтором, принимающим активное участие в воссоздании музыкального сочинения.

9. Метод ритмической идентификации, позволяющий проследить за формообразующей ролью ритма в романтических сочинениях, за ритмическими «лейтфигурами», их преобразованиями, перевоплощениями, символизирующими преобразования в жизни героев музыкального сочинения.

10. Метод фактурной идентификации (В. Приходько) сочинения, направленный на выявление роли фактуры в создании психолого-поэтического «климата» музыкальных сочинений. Метод служит выявлению взаимодействия музыканта-исполнителя и романтической фактуры, которая открывает внимательному исполнителю путь к освоению произведения и исполнитель, овладев всей полнотой содержащейся в фактуре информации, воссоздает музыкальный текст в реальности его звучания.

11. Метод создания пианистического комфорта, направленный на освоение пианизма композитора-романтика как комплексной задачи, включающей смысловые, технические и звуковые аспекты. Основная особенность метода создания пианистического комфорта – подчинение технических задач – художественным, поиск пианистических решений, соответствующих эстетике и поэтике музыкального мира композиторов-романтиков и особенностей их пианизма.

12. Метод создания звукового пространства, направленный на изучение всех особенностей формирования звуковых пластов, на работу с особенностями звукоизвлечения, на серьезный и вдумчивый анализ роли вертикали и горизонтали в создании звукового полотна романтических сочинений, на детальном изучении роли педализации в этом процессе.

Таким образом, 12 методов художественной идентификации музыкального сочинения, методы «погружения» в эстетику и поэтику романтизма – это, по сути, 12 шагов, которые, помогут проникнуть далеко за привычные рамки изучения романтической музыки. Для молодого музыканта они могут стать открытием нового аналитического аспекта в его работе, нового ракурса познаваемого мира, возможностью обрести дополнительные ориентиры в осуществлении контакта с великими творениями прошлого.

Предложенную методику, основанную на передовых взглядах современной музыкальной науки, вполне возможно применять не только в процессе постижения эстетики и поэтики романтической музыки, но и в работе над другими музыкальными стилями, то есть рассматривать как универсальный способ постижения музыкального сочинения.

Список литературы:

1. Бахтин М.М. К философии поступка. – М., 1996.

2. Беседы о педагогике и исполнительстве. К обобщению творческого опыта профессоров Московской консерватории. – М., 1999.

3. Иванченко Г.В. Психология восприятия музыки. – М.: Смысл, 2001.

4. Ионин Л.Г. Социология культуры. – М., 1998.

5. Киященко Н.И. Парадигмальная установка сознания // Современная картина мира. Формирование новой парадигмы: сборник статей / Отв.ред. Э.А. Азроянц, В.И. Самохвалова. – М., 1997.

6. Приходько В.И. Музыкальная фактура и исполнитель. – Харьков, 1997.

7. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности, проблемы, суждения, мнения. – М., 1994.

8. Щербакова А.И. Аксиология музыкально-педагогического образования. – М., 2001.

9. Щербакова А.И. Философия музыкального искусства и образования в подготовке современного педагога-музыканта. – М.: УМИЦ «ГРАФ ПРЕСС», МПГУ, 2007.

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ГИДРАВЛИКИ

© Слабожанин Г.Д.[♣]

Томский государственный архитектурно-строительный университет, г. Томск

На основе обобщения биографических сведений об известных гидравликах выявлены общие с природными процессами особенности развития гидравлики, которые связаны с солнечной активностью. Эти знания способствуют формированию научного мировоззрения студентов.

При изложении истории любой науки важно представить ее не только цепью идей, но и цепью человеческих судеб. Полезно также на примере биографий известных ученых показать общие закономерности жизни и творчества любого человека, особенности развития науки. В этом случае абстрактные, отрешенные от времени понятия и формулы изучаемой дисциплины наполняются живым человеческим теплом и становятся более доступными в усвоении.

В настоящей работе на основе обобщения биографических справок об известных гидравликах выявлены общие с природными процессами закономерности развития гидравлики и некоторые особенности продуктивной деятельности ее творцов. Автор использует полученную информацию в сво-

♣ Доцент кафедры Теплогазоснабжения, кандидат технических наук, доцент.

ей практической деятельности для повышения познавательного интереса студентов, формирования у них научного мировоззрения и рекомендует применять аналогичные сведения при изучении других дисциплин.

О цикличности развития природных процессов. В развитие гидравлики отчетливо выделяются общие с другими дисциплинами периоды подъема и спада. Возникает вопрос: *в чем причины поразительного «озарения» человечества, приходящегося, например, на античное время и эпоху Возрождения?* Есть предположение, что свое слово здесь сказало Солнце. А обнаружили это, «рассортировав» по годам рождения более 2000 выдающихся людей. Оказалось, что их рождаемость повторяет 58-летний цикл солнечной активности (СА) [1].

Влияние Солнца на природные и биологические системы – тема для науки не новая. Еще основатель гелиобиологии А.Л. Чижевский отмечал, что примерно один раз за каждые 11 лет Солнце приходит в «неистовство» и посылает в пространство мощные фотонные и радиоизлучения. Одновременно мертвая и живая природа на Земле приходит в «конвульсивное содрогание», наблюдаются страшные бури, наводнения, землетрясения, сокрушительные грозы, эпидемии проносятся по земному шару, унося миллионы жизней, обостряются заболевания, резко возрастает число инфарктов, инсультов, психических заболеваний и т.п. [2]. Позже обнаружено повышение частоты дорожно-транспортных происшествий при пиковых значениях солнечной активности и другие проявления солнечно-земных связей [3].

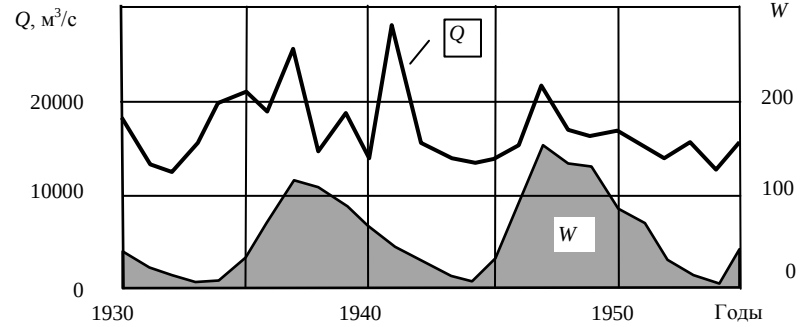

Рис. 1. Изменение максимального годового расхода *Q* реки Обь и среднегодового числа Вольфа *W*

В настоящее время установлены также тесные связи между вековым (80-90-летним) циклом изменения чисел Вольфа (показатель СА) и уровнем воды в р. Нил и в озере Байкал [4]. В эпоху после 1928 г. водоносность сибирских рек (р. Обь, Ангара) изменялась (увеличивалась) синфазно с СА, т.е. максимумы этих величин совпадали. Об этом свидетельствует даже простое сопоставление изменения максимального годового расхода р. Обь (г. Кол-

пашево) и 11-летних циклов СА (рис. 1). Следует заметить, что циклические изменения в атмосфере и гидросфере связаны также и с изменением радиуса перемещения оси вращения Земли с периодом 6-7 лет [5, с. 329]. Такой цикл, наряду с солнечными циклами, обнаружен при наблюдении за уровнем воды в Балтийском море [6].

О цикличности развития гидравлики. Следует заметить, что время активного Солнца является не только коварным для людей, но и плодотворным. Судите сами: наиболее продуктивный период творчества А.С. Пушкина, знаменитая «болдинская осень» 1830 года, приходится на максимум 11-летнего цикла Солнца, а мрачное в жизни гения время бессилия и застоя 1834 года – на минимум. Мощный прилив творческих сил в 1828-1830 гг. и неожиданный спад в 1834 г. испытали и другие писатели, музыканты и ученые. Для изобретателей также пики вдохновения совпадают с вершинами на кривой чисел Вольфа (активности Солнца) [7, 8].

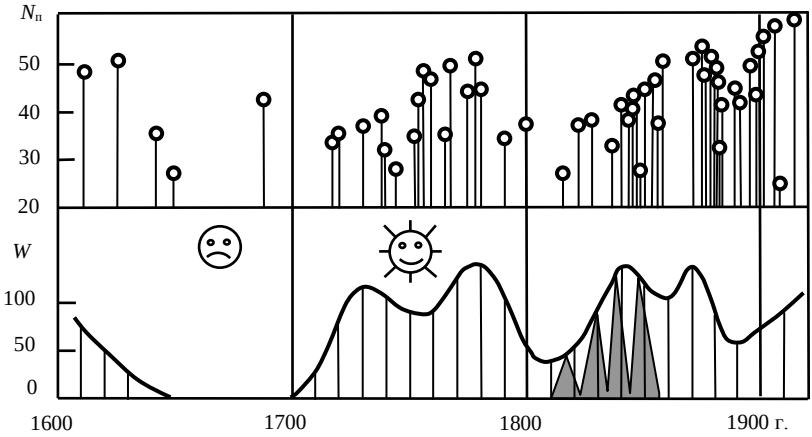

Рис. 2. Распределение по годам трудов ученых-гидравликов и кривая СА

На рис. 2. приведены распределение по годам главных трудов ученых-гидравликов, упомянутых в историческом очерке развития гидравлики [9], и кривая СА, проведенная через 11-летние максимумы чисел Вольфа *W* [10]. Видно, что амплитуда 11-летних циклов (изображены в виде треугольников серого цвета) изменяется и модулируется долгопериодическими вариациями, среди которых заметен 55-летний цикл. Но более четко выявляется 80-90-летний цикл. Из анализа зависимостей следует, что в периоды общего повышения СА происходил всплеск в развитие гидравлики и в творчестве гидравликов – частота появления фундаментальных трудов возрастала. И наоборот, например, во время маундеровского минимума СА (1645-1715 гг.), когда 11-летний цикл солнечных пятен «не работал», такие труды почти

отсутствовали. Интересно, что возраст $N_п$ публикации главных работ гидравликов изменялся от 26 до 60 лет в фазе с вековым (80-90-летним) солнечным циклом. Таким образом, в периоды общего повышения СА вносился наибольший вклад в развитие гидравлики, причем делали его, в основном, пожилые ученые [11].

Как видим, частота появления главных работ по гидравлике и солнечная активность варьируют синфазно в циклах сходной длительности. Это обстоятельство говорит в пользу предположения о том, что *волновой (циклический) характер развития гидравлики вероятно вызван цикличностью влияния Солнца на жизнь и творчество ученых*. Известные на сегодня многочисленные статистические исследования не оставляют сомнений в сильном влиянии солнечной активности на интеллект человека.

* * *

1. На основе обобщения биографических сведений об известных ученых-гидравликах получено неравномерное распределение их главных работ по годам с многолетними циклами, сходными с циклами природных процессов.

2. Частота появления главных работ по гидравлике и солнечная активность варьируют синфазно в циклах сходной длительности, что свидетельствует в пользу предположения о том, что волновой (циклический) характер развития гидравлики вероятно вызван цикличностью влияния Солнца на жизнь и творчество ученых.

3. Автор использует полученную информацию в своей практической деятельности для повышения познавательного интереса студентов, формирования у них научного мировоззрения и рекомендует применять аналогичные сведения при изучении других дисциплин.

Список литературы:

1. Любимова Л. Гении, как правило, женаты // Крестьянка. – 1991. – № 11. – С. 34-35.

2. Чижевский А.Л. Земное эхо солнечных бурь. – М.: Мысль, 1976. – 367 с.

3. Мизун Ю.Г., Хаснулин В.И. Наше здоровье и магнитные бури. – М.: Знание, 1991. – 192 с.

4. Загайнова Ю.С., Коваленко В.А. Особенности долговременных вариаций солнечной активности и гидрологических характеристик оз. Байкал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bsfp.media-security.ru/science/index.htm.

5. Мизун Ю.В., Мизун Ю.Г. Тайны будущего. – М.: Вече, 2000. – 592 с.

6. Симонов Р., Михневич В., Куклина Н. Солнечная активность и уровень океана // Наука и жизнь. – 1980. – № 3. – С. 24.

7. Юровский С.Ю. Гармония здоровья. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 80 с.

8. Кашницкий С. Солнечные вожжи для Пегаса // Красное знамя. – 1990. – 17 марта.

9. Чугаев Р.Р. Развитие и формирование технической механики жидкости. – Л.: ЛПИ, 1975. – 39 с.

10. Бочкарев Н.Г. Магнитные поля в космосе. – М.: Наука, 1985. – 208 с.

11. Слабожанин Г.Д. Нетрадиционные мировоззренческие вопросы в курсе гидравлики // Мировоззренческая направленность преподавания естественных и технических дисциплин. – Фрунзе: Илим, 1990. – С. 81-82.

Секция 4

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЗКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

© Бочкарева С.И.[♣], Митина Н.Ф.[♦], Ростеванов А.Г.[♥]
Московский государственный университет экономики,
статистики и информатики (МЭСИ), г. Москва

В статье рассмотрены некоторые преимущества применения компьютерных средств обучения в физическом воспитании.

В соответствии с программой все студенты дневного отделения на протяжении трех лет обучения в каждом семестре сдают зачет по физической культуре. Аттестации подлежат, в том числе студенты, освобожденные от практических занятий по состоянию здоровья на длительный срок – семестр, учебный год или на весь период обучения. Естественно, что от этих студентов требуются только теоретические знания по физической культуре.

Ранее в соответствии с требованиями программы аттестация освобожденных от практических занятий студентов проводилась по результатам написания и защиты рефератов тематически, как правило, связанных с индивидуальными отклонениями в состоянии здоровья.

В настоящее время в МЭСИ широко используются в образовательном процессе компьютерные технологии, позволяющие повысить эффективность обучения.

Преподавателями кафедры физического воспитания разработаны электронные учебные курсы, охватывающие темы теоретического раздела дисциплины, расширяющие знания по использованию средств физического воспитания с целью оздоровления организма. Тем более, что общеизвестны достаточно распространенные случаи, когда «приговоренные» врачами люди, самостоятельно занимаясь физическими упражнениями, возвращались к активной физической и профессиональной деятельности.

Примером могут послужить драматические события в жизни известного конструктора авиационных двигателей А.А. Микулина, в возрасте 50 лет был признанного инвалидом. Не смирившись с диагнозом, он, разобравшись, зачем и как нужно заниматься физкультурой, как следует ходить и бегать, чтобы извлечь из движений максимальную пользу для своего организма, вернулся к работе и до 80 лет продолжал проектировать авиамоторы, приносившие славу нашей авиации.

В МЭСИ функционирует единая информационно – образовательная среда «Виртуальный Кампус». В «Кампусе» освобожденные студенты со-

---

[♣] Доцент кафедры Физического воспитания и спорта.
[♦] Доцент кафедры Физического воспитания и спорта, к.п.н.
[♥] Заведующий кафедрой Физического воспитания и спорта.

гласно семестровому календарному плану изучают учебные материалы, участвуют в тематических форумах, выполняют индивидуальные задания, проходят тестирование. У студентов есть возможность постоянно контактировать с преподавателем (тьютором) и другими участниками учебного процесса посредством таких средств общения, как консультационный форум, блог, электронная почта.

Для успешной сдачи зачета студент должен своевременно выполнить все предусмотренные контрольные мероприятия, оцениваемые по балльно-рейтинговой системе (БРС).

В целях стимуляции активности студентов разработана система бонусов. Например, использование в ответах четких лаконичных формулировок, изложение актуальных идей и др. оцениваются максимальным количеством баллов.

Для полноценного использования всех возможностей электронного обучения важна не только активность студентов.

Преподаватель обязан понимать суть нововведений, овладевать компьютерными средствами обучения. В этом ему помогают занятия на курсах постоянно организуемых университетом. В результате такой подготовки преподаватели кафедры физвоспитания разработали электронные учебные материалы в виде учебно-методических материалов, презентаций, тестов, видеороликов и др., которые размещены в Кампусе.

* * *

1. Целесообразность данной инновации подтверждается на практике. Отпадает необходимость жесткой регламентации учебного процесса. В календарном плене, размещенном в «Кампусе», достаточно указания только сроков выполнения контрольных мероприятий.

2. Возрастает роль и значение самостоятельной работы студента по изучению дисциплины.

3. Данная технология обучения хорошо согласуется с современной тенденцией физкультурного образования, направленного на творческое, личностно-ориентированное развитие обучающихся.

Список литературы:

1. Примерная программа дисциплины «Физическая культура» / Минобрнауки России. – М., 2000.

2. Современный взгляд на процесс физического воспитания в ВУЗе / С.И. Бочкарева, О.П. Кокоулина, Н.Ф. Митина // Материалы МНПК «Модернизация как условие развития современной России». – М., 2011.

3. Методологические принципы формирования у студентов Вуза ценностного отношения к самосохранению здоровья в процессе физического воспитания / Н.И. Алексеев, А.В. Лапшин // Материалы XX конференции

«Человек, здоровье, физическая культура и спорт в меняющемся мире». – Коломна, 2010.

4. Микулин А.А. Активное долголетие. – М.: ФиС, 1977.

ON-LINE ОБУЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЕ ЛИНЕЙНАЯ АЛГЕБРА

© Воробьев Е.М.[♣]

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Изложена методика on-line преподавания дисциплины Линейная алгебра с использованием разработанных автором интерактивных электронных учебных пособий для системы Вебматематика. Обсуждаются результаты их применения в учебном процессе.

Настоящую работу можно было бы отнести к «Электронной педагогике», если бы такое понятие было официально признано и заняло достойное место среди других педагогических дисциплин. Несмотря на то, что преподавание большого количества учебных дисциплин осуществляется с помощью компьютеров в компьютерных классах или по Интернету, электронная педагогика как подлинно научная теоретическая и прикладная дисциплина, обсуждающая воздействие и методику применения новых информационно-коммуникационных технологий в обучении и профессиональной подготовке, к данному моменту еще далеко не сформировалась. Правда, следует отметить, что процесс внедрения Интернета в образование идет нарастающими темпами, и сегодня нет, пожалуй, ни одного университета, где бы в той или иной форме не применялись IT-технологии в обучении. Появляются также обобщающие работы, в которых предпринимаются попытки достаточно основательно обсудить рассматриваемый вопрос [1].

Ниже мы рассматриваем вопросы on-line обучения Линейной алгебре студентов-бакалавров одной из инженерных специальностей. Математические дисциплины в общем и, в частности, Линейная алгебра, характеризуются тем, что в них существенное значение имеет выработка навыков решения задач. Без решения многочисленных задач усвоение дисциплины не может быть признано сколько-нибудь глубоким и эффективным. Если теоретическую часть математических дисциплин достаточно просто преподнести в Интернете, просто выложив на сайте электронную версию учебника, то решение задач, на наш взгляд, должно иметь интерактивный характер. Желательно, чтобы Интернет-сайт имел средства, позволяющие студентам

[♣] Профессор кафедры Прикладной математики, доктор физико-математических наук, профессор.

проводить удаленные вычисления и автоматизирующие их, а преподаватель имел бы возможность контролировать вычисления как, желательно, в режиме on-line, например, по Скайпу, так и в блоге или электронной почте.

В МИЭМ НИУ ВШЭ в качестве программной системы, обеспечивающей автоматизацию и проведение математических вычислений по Интернету, выбрана система ВебМатематика [3] фирмы Wolfram Research, Inc. (США). Дело в том, что в МИЭМе на кафедре Прикладной математики научные и методические работы по применению систем Математика и ВебМатематика для преподавания дисциплин высшая математика, линейная алгебра, дифференциальные уравнения и других были начаты в середине девяностых годов прошлого века. Результаты исследований и методика применения этих систем частично нашли свое отражение в публикациях [4-7].

Влияние интегрированных математических систем таких, как Математика, Мэйпл, Матлаб и др. на содержание и методику преподавания математических дисциплин осуществляется по нескольким, на первый взгляд взаимоисключающим направлениям. Системы позволяют более подробно и обстоятельно обсуждать основополагающие понятия и принципы дисциплины, нежели это возможно при традиционных технологиях преподавания. Это объясняется экономией времени преподавателя на проведение громоздких и рутинных вычислений и предоставлением в его распоряжение средств быстрой и качественной визуализации. В то же время дисциплина наполняется задачами и примерами, имеющими как теоретическое, так и непосредственное прикладное значение. Изложение дисциплины приобретает большую логическую стройность и одновременно наглядность за счет использования компьютерной графики.

Список только зарубежных учебных заведений, использующих системы Математика и ВебМатематика в учебном процессе, насчитывает более сотни наименований. Больше всего в нем учебных заведений США (29). В том числе элитные институты и университеты: Калифорнийский и Массачусетский технологические институты, Гарвардский, Колумбийский, Стэнфордский и Йельский университеты. В Великобритании насчитывается 5 институтов, в ФРГ – 7, Японии – 10 институтов. Учебные учреждения, в которых для обучения студентов используется «Математика», имеются в КНР, Южной Корее, Тайване, Новой Зеландии, Мексике и Швейцарии.

О степени использования информационной технологии, основанной на применении интегрированных математических пакетов, в преподавании математических дисциплин за рубежом можно судить по следующему факту. Из 67 книг по математике и ее приложениям (исключая справочники и книги по теории множеств и логике), изданных в 2007 году крупнейшим американским издательством в области научной и технической литературы CRC Press (Boca Raton, California, USA, http:// www.crcpress.com), 17 книг, т.е. 25 %, используют в своем изложении математические пакеты.

В России и СНГ также можно заметить интерес к применениям математических пакетов для обучения.

- Так, уже длительное время функционирует специальный сайт www.exponenta.ru, посвященный методическим разработкам преподавателей российских вузов по применениям математических пакетов в учебном процессе.
- Защищаются диссертации по данной тематике. Например, кандидатская диссертация С.А. Дьяченко «Использование интегрированной символьной системы Mathematica при изучении курса высшей математики в вузе» была защищена в Орловском государственном университете в 2002 году.
- В Воронежском государственном университете проводятся лабораторные работы по курсу «Методы математической физики» (http://vsu-math.narod.ru) с использованием системы Математика.
- В МИЭМ НИУ ВШЭ дисциплина «Компьютерный математический практикум» на основе системы Математика включена в учебные программы ряда специальностей.
- В Белорусском государственном университете разработано 11 учебных пособий для студентов с применением системы Математика.

1. Краткая характеристика системы ВебМатематика.

Система ВебМатематика является прикладной программой для Ява-сервера, позволяющая проводить символьные, графические и численные расчеты по Интернету на основе специально написанных научных и учебных интерактивных электронных документов, размещенных на сервере.

ВебМатематика-технология использует стандарт «запрос-ответ», который принят на веб-серверах. Входные данные запроса содержатся в HTML-формах, апплетах, ява-скриптах или других веб-приложениях. Также возможно посылать файлы с данными для обработки на сервере. Выходные данные посылаются в различных форматах таких, как HTML, графика, электронные документы «Математики», MathML, SVG, XML, PostScript и PDF.

ВебМатематика является веб-интерфейсом для интегрированной системы символьных, графических и численных расчетов, называемой Математика [2]. При обучении математическим дисциплинам с помощью ВебМатематики используются электронные учебные пособия, снабженные программами проведения символьных, графических или численных расчетов. Для проведения расчетов пользователю достаточно иметь только обычный веббраузер Internet Explorer, Mozilla Firefox или Google Chrome.

ВебМатематика использует две стандартные Ява-технологии: Ява-сервлеты и Ява-сервер страницы (JSP). Сервлеты являются специальными Ява-программами, которые размещаются на Ява-серверах. Последние обычно называются сервлет-контейнерами, или сервлет-машинами. Существует много типов сервлет-контейнеров, которые работают на различных плат-

формах и с различными операционными системами. Примером таких серверов являются серверы Apache.

ВебМатематика дает серверу возможность создавать специальные вебстраницы, которые содержат команды системы «Математика». Пользователь заполняет поля стандартных HTML-форм данными решаемой им задачи. После нажатия пользователем кнопки «Вычислить» страница поступает обратно на сервер, команды выполняются, а результаты вычислений вклеиваются в новую страницу, отправляемую пользователю.

Это делается с помощью стандартного Ява-механизма: Ява-сервер страниц – обогащенного специальными тэгами.

Следует отметить, что с помощью ВебМатематики нельзя получить непосредственный доступ к вычислительной машине Математики. Можно выполнять только те команды, которые содержатся в теле HTML-форм и данные для которых пользователь впечатывает в поля ввода этих форм. Таким образом, на каждой веб странице пользователю фактически доступен лишь относительно небольшой набор команд. Это существенно ограничивает гибкость использования Математики и требует создания новой методики преподавания.

Технология как совокупность приемов и методов создания интерактивных электронных учебных пособий для ВебМатематики изложена в [8].

2. Преимущества преподавания математических дисциплин с помощью ВебМатематики.

Отметим следующие преимущества обучения математическим дисциплинам, которые открывает ВебМатематика. Это, во-первых, высококачественная, статическая и динамическая (мультфильмы и вращаемая трехмерная графика) визуализация математических объектов. Во-вторых, автоматизация символьных, графических и численных расчетов. В-третьих, интерактивность, т.е. возможность решать задачи, данные для которых заранее не известны авторам электронных пособий и определяются пользователем. В-четвертых, контроль правильности расчетов, выполняемых вручную, с помощью ВебМатематики. В разработанных автором интерактивных электронных учебных пособиях принят следующий принцип применения системы ВебМатематика.

Ясно, что было бы педагогически бессмысленно писать программы, автоматизирующие получение окончательного ответа решаемой студентами задачи, хотя это и возможно. Поэтому учебные пособия содержат подробнейше написанные образцы решения задач с вычислениями, выполняемыми как вручную, так и с помощью ВебМатематики. В этом смысле электронное учебное пособие можно рассматривать как решебник, но не для вычислений с помощью карандаша и бумаги, а с помощью ВебМатематики.Студенты повторяют эти вычисления применительно к своим задачам либо с помощью традиционной технологии использования авторучки и бумаги, либо на сервере.

3. Интерактивные электронные учебные пособия по Линейной алгебре.

On-line преподавание дисциплины Линейная алгебра проводится на основе восьми разработанных автором интерактивных электронных учебных пособий. Пособия размещены на сервере http://wm.iedu.ru. Приведем их названия: Ступенчатые формы матриц, Обратная матрица, Системы линейных уравнений, Линейные пространства, Линейные операторы, Жорданов базис линейного оператора, Евклидовы пространства, Квадратичные формы.

Содержание учебных пособий Ступенчатые формы матриц, Обратная матрица, Системы линейных уравнений, Жорданов базис линейного оператора ясно из их названия. В частности, пособие Системы линейных уравнений посвящено методу Гаусса-Жордана решения систем линейных алгебраических уравнений.

Пособие Линейные пространства посвящено решению задач на исследование линейной независимости векторов и вычислению матрицы перехода от одного базиса к другому. В пособии Линейные операторы рассматриваются два типа задач. Первый – на вычисление матриц линейных операторов и их преобразованиям при переходе к новому базису. Второй – на вычисление собственных значений и собственных векторов линейного оператора в общем линейном пространстве.

В пособии Евклидовы пространства также две темы. Первая – задачи на применение алгоритма Грама-Шмидта построения ортогонального базиса. Рассмотрена методика построения систем ортогональных многочленов Лагерра, Чебышева, Лагранжа, Эрмита. Вторая – построения ортогонального базиса, состоящего из собственных векторов самосопряженного оператора.

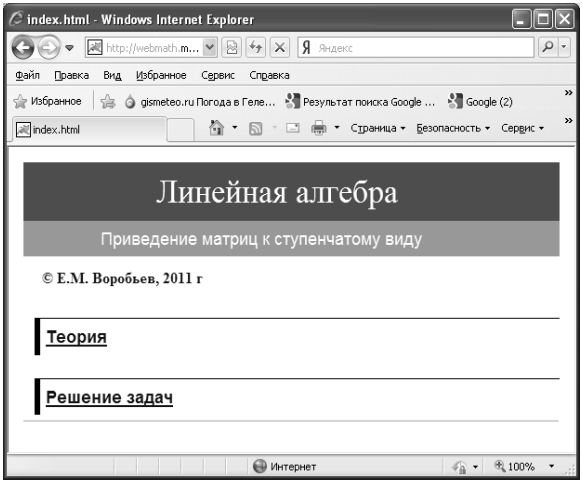

Рис. 1. Главная страница учебного пособия Ступенчатые формы матриц

На рисунке (рис. 1) показана главная страница первого в нашем списке учебного пособия.

Вид главной страницы типичен для всех учебных пособий. Каждое из них содержит теоретический материал в краткой форме, а также задачи, образцы их решений и средства автоматизации расчетов.

4. Методика применения учебных пособий.

Методика решения задач заключается в том, что пользователь выбирает в разделе Задачи одну из задач или задачу из другого задачника по линейной алгебре. Затем он знакомится с образцом решения задач с помощью ВебМатематики. В образце в полях ввода заранее выполненных и более не исполняемых (неактивных) HTML-форм содержатся данные разбираемой в образце задачи. В нем невозможно изменять данные в полях ввода.

В разделе Средства автоматизации расчетов имеются исполняемые (активные) HTML-формы с незаполненными полями ввода. При первом обращении к форме в эти пустые поля пользователь вводит данные решаемой им задачи. Затем нажимает кнопку Calculate формы и отправляет данные для вычислений по разработанной автором учебного пособия программе на сервер. Результаты вычислений вклеиваются в отправляемую пользователю новую вебстраницу.

Рассмотрим пример. Пусть требуется с помощью элементарных преобразований привести матрицу:

$$\begin{pmatrix} 1 & 2 & 3 & 4 \\ 0 & 1 & 2 & 0 \\ 2 & 3 & -2 & -1 \\ 1 & 5 & 3 & 2 \end{pmatrix}$$

к верхней ступенчатой форме. С помощью HTML-формы Ввод матрицы (рис. 2) матрица, введенная построчно, отправляется на сервер. После вычисления она будет храниться либо на сервере, либо с помощью механизма Cookies на компьютере пользователя.

В соответствии с алгоритмом приведения матриц к верхней ступенчатой форме, следует с помощью линейных комбинаций строк обнулить матричные элементы первого столбца, расположенные в третьей и четвертой строках. Первый шаг – вычислить соответствующую линейную комбинацию первой и третьей строк такую, что первый элемент комбинации равен нулю, и поместить ее на место третьей строки. Это вычисление выполняется с помощью HTML-формы Линейная комбинация строк (рис. 3).

Первый шаг алгоритма выполнен. Дальнейшие шаги осуществляются аналогично.

Уже на этом простом примере ясен методический замысел пособий: ***автоматизировать рутинные арифметические вычисления с целью дать возможным студентам сконцентрировать свое внимание на сути метода.***

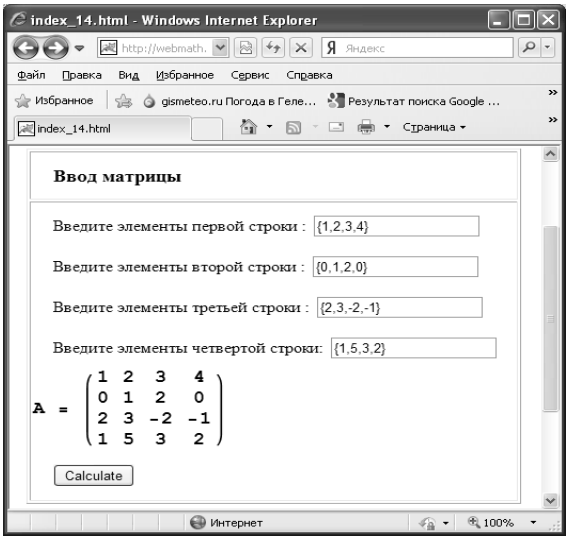

Рис. 2. HTML-форма Ввод матрицы

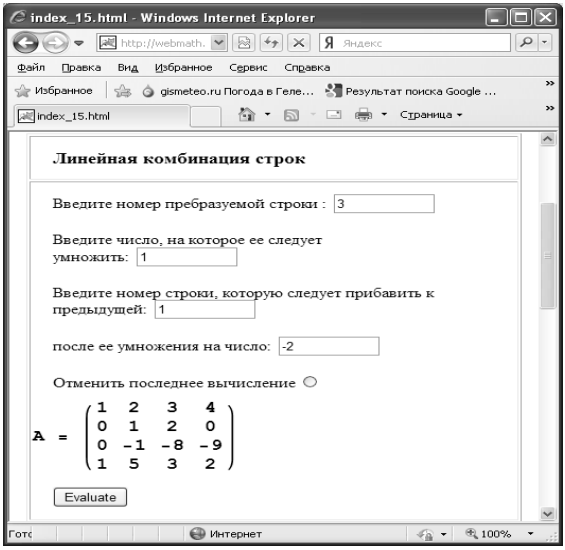

Рис. 3. HTML-форма Линейная комбинация строк с результатом вычисления

Эта автоматизация имеет место в каждом учебном пособии. Скажем, при вычислении собственных значений линейных операторов автоматизируется вычисление характеристического полинома и нахождение его кор-

ней, а также получение, но не решение систем линейных уравнений для собственных и присоединенных векторов.

В задачах на ортогональные полиномы автоматизируется вычисление интегралов, которые представляют скалярные произведения многочленов. В задачах на приведение квадратичных форм к канонической форме методом Лагранжа автоматизируется выделение полного квадрата и вычисление формы после замены переменных.

Кроме автоматизации вычислений, методика обеспечивает визуализацию результатов как окончательных, так и промежуточных. Последние часто играют важную роль в уяснении обучающимся сути того или иного математического метода. Например, при вычислении матрицы обратной к квадратной матрице A важную роль играет произведение T матриц последовательно выполняемых элементарных преобразований. После того, как матрица приведена к единичной, это произведение – матрица T равна обратной к A матрице. ВебМатематика делает наглядным результаты каждого шага применения элементарных преобразований. На рис. 4 показана HTML-форма, называемая Линейная комбинация строк, с результатами промежуточного вычисления. На рисунке представлены преобразованная матрица A, матрица T и произведение матрицы T на исходную матрицу A0.

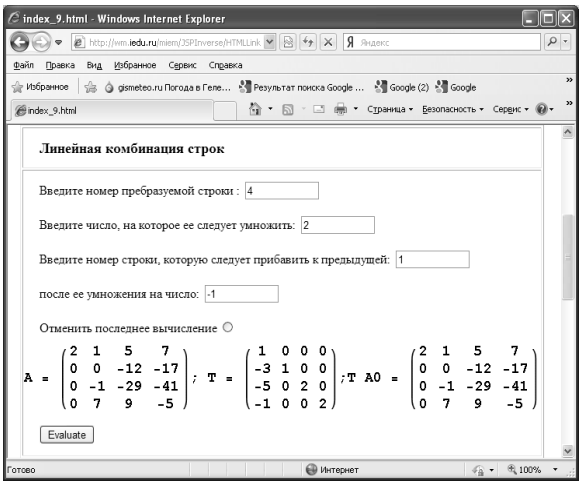

Рис. 4. HTML-форма с результатами промежуточных вычислений

5. Администрирование on-line обучения.

Управление on-line обучением требует наличия технологической и технической базы, позволяющей реализовать обучение теоретическим вопросам и выполнение лабораторных работ и практикумов в дистанционной форме обучения. Требуется также соответствующее методическое обеспечение, вклю-

чющее методики подготовки образовательного контента, сценарии выполнения практических работ, систему оценки и контроля полученных знаний.

В настоящее время довольно популярным средством организации обучения в дистанционной форме является использование свободно распространяемых пакетов ПО, позволяющих обеспечить базовые функции Интернет-обучения:

- создание, хранение и доставка образовательного контента;
- сетевое взаимодействие пользователей (преподавателей и учащихся) в рамках системы дистанционного обучения (ДО);
- оценку и контроль полученных знаний.

К таким пакетам можно отнести: LMS Moodle (www.moodle.org), SAKAI (sakaiproject.org), Blackboard (www.blackboard.com) и др. Широкое распространение в России получила система ДО Moodle. Популярность применения Moodle для решения задач дистанционного обучения обусловлена следующим:

- система распространяется бесплатно (по лицензии GPL);
- система позволяет обеспечить базовый функционал дистанционного (Интернет-) обучения;
- относительно проста в установке и настройке, не требовательна к аппаратным и программным ресурсам, не зависит от платформы;
- относительно хорошо документирована (на русском языке), достаточно большое сообщество разработчиков и пользователей.

Вместе с тем, реализация компьютерного практикума по математике требует использования специализированных программных средств и пакетов ПО. Примерами таких пакетов могут быть математические компьютерные системы Mathematica, MatLab, Maple и др. Возникает задача интеграции специализированного ПО, позволяющего выполнять лабораторные работы в интерактивном режиме, с системой ДО, обеспечивающей комплексное сопровождение учебного процесса.

В 2011 году в МИЭМ внедрен и активно используется в настоящее время при обучении студентов в дистанционной форме комплекс методических и программных средств, включающий систему сопровождения образовательного процесса (на базе ПО Moodle версии 1.9), компьютерный практикум по математике (на базе ПО Mathematica Kernel 7 + WebMathematica 3.0), средства мониторинга функционирования серверного ПО и сетевого администрирования. Выбор ПО WebMathematica фирмы Wolfram (www.wolfram.com) в качестве основы реализации интерактивных лабораторных работ по математике обусловлен наличием положительного опыта использования системы Mathematica в МИЭМ при реализации компьютерного практикума у студентов очной формы обучения.

Примерный сценарий прохождения студентом учебной темы выглядит следующим образом. В соответствии с учебным графиком, опубликованным

преподавателем в новостном форуме учебного курса, размещенного в системе Moodle, студент изучает лекционный (теоретический) материал по теме. В качестве закрепления полученных знаний студенту необходимо выполнить лабораторную работу по соответствующей теме и получить оценку. После изучения лекционного материала, оформленного в виде объекта «Лекция» moodle, студент переходит к выполнению лабораторной работы, оформленной редакторе MS Word в виде объекта «Ответ в виде файла». Студент изучает задание лабораторной работы и переходит в соответствующий раздел WebMathematica-сайта по гиперссылке.

* * *

Представленные в работе интерактивные учебные пособия по Линейной алгебре активно использовались студентами-бакалаврами МИЭМ НИУ ВШЭ специальности 230100 «Информатика и вычислительная техника» дистантной формы обучения в осеннем семестре 2011/2012 учебного года. Опыт показал их положительное влияние на усвоение студентами теоретического материала и выработку навыков решения задач. Работа с учебным материалом по Интернету не вызвала у них абсолютно никаких трудностей. Это лишний раз доказывает адекватность обучения с помощью Вебматематики молодых людей, давно адаптированных к Интернету и прочим электронным гаджетам.

Опыт также показывает, что и студенты очной формы обучения высоко ценят интерактивные электронные учебные Интернет-пособия, рассматривая их в условиях ограниченного времени на очные консультации с преподавателем как тренажеры при выполнении домашних контрольных заданий и во время зачетной и экзаменационной сессий. Это позволяет утверждать, что интерактивные пособия способствуют переходу от традиционной парадигмы преподавания как передачи готовых знаний к парадигме творческого (креативного) обучения.

Интерактивные электронные пособия, рассмотренные в настоящей работе могут также с успехом использоваться преподавателями для чтения лекций в аудиториях, снабженных компьютерными проекторами. Они могут существенно сэкономить время лектора на проведение вычислений.

Список литературы:

1. Андреев А.А. Введение в Интернет-образование. – М.: Логос, 2003. – 168 с.

2. Воробьев Е.М. Введение в систему символьных, графических и численных расчетов «Математика». – М.: Диалог-МИФИ, 2005. – 365 с.

3. Webmathematica 3. A User Guide. Electronic Edition. Wolfram Media, 2009.

4. Воробьев Е.М. Фундаментализация курса «Математический анализ» на основе пакета «Математика»// Тезисы докладов научно-практ. конф. «Ин-

формационные технологии в образовании – 2002» / Гос. Акад. нефти и газа им. Губкина – М., 2002.

5. Воробьев Е.М. Компьютерный практикум по математическим дисциплинам на основе системы «Математика» // Материалы международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании». – Екатеринбург, 2008. – С. 58-61.

6. Воробьев Е.М. Компьютерный практикум по математике. Математический анализ. Линейная алгебра. – М.: Книжный дом-Университет, 2009. – 603 с.

7. Воробьев Е.М., Никишкин В.А. Методика разработки интерактивных учебных пособий по математическим дисциплинам для системы ВебМатематика // Открытое образование. – 2010. – № 3. – С. 23-31.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ДИСЦИПЛИНЕ «ОХРАНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ ПРИ ЭКСПЛУАТАЦИИ ТЕПЛОЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ УСТАНОВОК»

© Германова Т.В.[♣]

Тюменский государственный архитектурно-строительный университет, г. Тюмень

В статье рассмотрена необходимость и возможность использования в современном процессе обучения студентов информационных технологий. Рассмотрены особенности преподавания дисциплины экологического профиля для технической специальности. Отмечена важность комплексной оценки экологического состояния объекта и прилегающей территории к объекту. Выявлена положительная динамика использования информационных технологий в обучении студентов, а при их использовании необходимость разработки дополнительных материалов.

Реальной продукцией ВУЗа в информативном обществе являются знания, умения, навыки, компетенции, подтвержденные в результате выполнения студентами самостоятельных работ, сдачи зачетов и экзаменов, выпускных и квалификационных работ и апробированные на производственных практиках и в научных лабораториях университета. Объем знаний, который необходимо освоить студенту за время обучения, неизмеримо больше того, который получал студент еще десять лет назад.

Образование – одна из самых консервативных отраслей. В наше время – расцвета технического процесса в университетских аудиториях, как и сто

[♣] Доцент кафедры «Промышленная теплоэнергетика», кандидат технических наук, доцент.

лет назад студенты медленно записывают под диктовку преподавателя данные из учебников. Это показывает, что скорость и интенсивность получения знаний отдельным человеком практически не изменилась.

Настоящее время – время изменений границ территорий, социально-экономических программ обществ, правительств, министерств, законодательства и задача образования состоит непросто в передаче знаний, а в умении увязать информацию, объяснить перечень проблем, характерных для данной отрасли, возможных способах их решения, связях с другими науками. Данное состояние дел характерно при представлении материала по дисциплине «Охрана окружающей среды при эксплуатации теплоэнергетических установок». Для выдачи и закрепления учебного материала по дисциплине требуются вполне определенные суммарные затраты энергии и времени преподавателя и студента. При этом данная дисциплина требует обеспечения информацией из профессиональных баз, т.е. необходимо приобретение доступа к этим базам для студентов и преподавателя по: характеристике процессов и оценке воздействия, воздухопользованию, водопользованию, землепользованию, отходам, электромагнитному и шумовому воздействию.

Определение размера санитарно-защитной зоны для предприятия должно осуществляться на основе анализа предоставленной информации с выявлением границы, за пределами которой факторы воздействия не окажут неблагоприятного влияния на здоровье как проживающего вокруг предприятия населения, так и его потомства. Определение размеров санитарно-защитной зоны предприятий, сооружений и иных объектов должно осуществляться на основе комплексной оценки их потенциального влияния на здоровье населения через воздействие на объекты среды обитания с выявлением приоритетных (лимитирующих) факторов или их комбинаций. Оценка воздействия на здоровье осуществляется, прежде всего, путем сопоставления уровня загрязнения среды обитания человека, с гигиеническими нормативами. В случае необходимости (сокращение, оптимизация размера санитарно-защитной зоны и т.д.) эта оценка может и должна быть расширена за счет применения методологии оценки риска.

Вопросы внедрения современных образовательных технологий приобретает особую актуальность, так как важными критериями успешности человека в современном мире является уровень образования. Важность роли информационных технологий в развитии человечества, особенно возросшей в последние десятилетия, не вызывает сомнений [1]. Сегодня все большее распространение получают новые образовательные технологии. Значительные изменения в современном мире за последние десятилетия поставили перед человечеством проблемы. Решить эти проблемы может только общество, которое в своем большинстве обладает глубокими научными знаниями. Формирование такого общества является основной задачей современ-

ной системы образования [2]. Таким образом, прогрессивный мир идет по пути формирования информационного общества.

Создание и развитие открытых образовательных ресурсов активно поддерживается на национальном и международном уровнях. В настоящее время имеются системы доступа к открытым образовательным и научным ресурсам, создаваемым образовательными и научными организациями. Таким образом, идет формирование единой образовательной среды в Интернете. Большая часть информации, которая содержится в базах данных, доступ к которым требует оплаты, остается в настоящее время недоступной для большинства пользователей сети: студентов и преподавателей. Так сложным процессом является представление данной информации в нужной форме для лекций, да и кабинеты для практических и лабораторных занятий в редком случае укомплектованы данной информацией.

Приобретение ряда профессиональных баз для учебного процесса сопровождается сложностями: финансовыми и техническими. Профессиональные базы не имеют демонстрационных вариантов, сопровождающихся необходимой для обучения справочной базой. Программные комплексы при установке требуют ограничений в сетевом обеспечении обустраиваемых кабинетов или к рабочему месту.

Реализация информационных технологий и компьютерных средств позволяют увеличить объем и расширить доступ к учебному материалу по данной дисциплине (электронные учебники и пособия, справочные системы, файловые хранилища информации, подборок Интернет-ресурсов и т.п.); изменить логику его представления: охват больших информационных объемов; обеспечивает легкий доступ к нужной справочной информации и дополнительной литературе; представить альтернативные мнения и позиции по рассматриваемому вопросу; включить профессиональные составляющие (нормативно-методическая литература и программы, что требует дополнительных затрат); демонстрировать большое количество наглядных примеров.

Массовое появление аудиторных дисплеев и кажущаяся легкость использования презентационной модели в лекционной работе преподавателя приводят к риску замены живой, непосредственного общения участников процесса обучения на общение, опосредованное компьютерными аудиовизуальными средствами. Значительные информационные возможности экранной презентации: наглядность, возможность выделения главного, динамичность представления материала могут обеспечить успешность усвоения учебного материала.

Однако опыт работы в аудитории по дисциплине «Охраны окружающей среды при эксплуатации теплоэнергетических установок» показал:

1. При рационалистическом осмыслении письменной речи многословные конструкции не могут быть оперативно удержаны в кратковременной памяти обучаемых и осознаны, т. к. единовременно содержат несколько смысловых единиц.

2. Конспектирование лекционного материала со сложными рисунками и схемами с дисплейного экрана требует неоправданно большое время.
3. Кроме того, появляются сложности совмещения использования как печатного, так и живого слова. Устная речь важна при усвоении экологических знаний, так как она направлена, в первую очередь, на создание образа, атмосферы общения, на вызов ответной эмоции.

Существующий прогресс в инструментах образования: мультимедийные классы, электронные библиотеки и интернет-образование не изменил самого процесса познания. К тому же данный процесс является малоизученным процессом жизнедеятельности человека [3]. Необходимо отметить, что понимание студентом способов решения задач, освоение умений применять знания в новой ситуации зависит, в большой мере, от характера его мыслительной деятельности, активности, эффективности обратной связи, профессиональной направленности процесса обучения.

В последнем факторе подчеркнута важность полного учета закономерностей, лежащих в основе процесса обучения и позволяющих исключить фрагментарность, непоследовательность, излишнее количество дидактических единиц в лекционном материале.

Возникает необходимость разработки лекций и практических занятий с использованием средств интенсификации процесса обучения – ресурсоемких методов. Данные методы отличаются от традиционных существующих статистических методов изложения материала в образовании. Это широкое использование обучающих систем (в том числе электронные пособия); реализация компьютерного тестирования, решение задач и ситуаций с использованием информационных технологий; подборка видеоматериалов и др. Ввиду дефицита времени подготовки будущего специалиста применение компьютерных технологий должно быть направлено на активное освоение образовательной программы.

Таким образом, возникает необходимость модификации лекционного процесса при применении презентационной техники. На начальном этапе важно настроить студента на работу в рамках представленной темы лекции: устной речью дается вводная часть лекционного материала. Далее применение аудио- и видеосредств в материале лекции облегчает студентам понимание основного содержательного материала, а использование дополнительных средств в форме разового раздаточного материала или рабочих тетрадей по предлагаемой теме лекции переводит слушателя в режим принятия конкретных действий с применением представленного ранее материала. Использование данных дополнительных средств на лекции-презентации позволит перевести ее в режим лекционно-практического занятия, на котором полученные знания используются сразу.

Как показывают результаты чтения данной дисциплины эффективность процесса обучения зависит не только от содержания информационных элек-

тронных систем, электронные учебных курсов и деятельности преподавателей, но и от эффективности интерфейса и функциональных возможностей информационных электронных систем и систем электронного обучения. Кроме того, использование в учебном процессе компьютера сопряжено с рядом сложностей, возникающих у студентов, которые зачастую не обладают необходимым уровнем компьютерной грамотности и навыками работы в системе электронного обучения. Такие сложности во многом связаны с восприятием студентами этой системы. Еще одним фактором, влияющим напрямую на качество процесса электронного обучения, является надежность программного и аппаратного обеспечения, которую обеспечивает университетская служба технической поддержки от внимательности и расторопности которых зависит информационно значимое наполнение информационного ресурса (профессиональных программ, информационных справочных систем и т.п.).

Список литературы:

1. Гринченко С.Н. Метаэволюция (систем неживой, живой и социально-технологической природы) – М.: ИПИРАН, 2007. – 456 с.

2. Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве. – Йошкар-Ола: Аккредитация в образовании, 2008. – 58 с.

3. Богачев С. От образовательной системы к когнитивной индустрии / С. Богачев // Качество образования. – 2009. – С. 54-56.

ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ЗА СЧЕТ ПРИМЕНЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ, С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ УЧЕТА УСПЕВАЕМОСТИ

© Копелиович Д.И.[♣], Азарченков А.А.[♦]

Брянский государственный технический университет, г. Брянск

Рассмотрены основные элементы применения балльно-рейтинговой оценки знаний. Представлена модель базы данных информационной системы. Приведены примеры использования.

Адекватное оценивание результатов обучения конкретного студента является одной из актуальных проблем дидактики. Именно с ней связано

[♣] Доцент кафедры «Информатика и программное обеспечение», кандидат технических наук, доцент.

[♦] Доцент кафедры «Информатика и программное обеспечение», кандидат технических наук, доцент.

решение задачи повышения качества подготовки выпускников и целесообразность рекомендуемых мероприятий по модернизации учебного процесса и повышению качества подготовки специалистов.

То есть, оценка результатов обучения в отечественной педагогике традиционно рассматривается и используется как определенное средство воспитания, организации, развития и обучения. В средне-специальных и высших учебных заведениях оценка приобретает квалификационное значение, она является показателем готовности обучающегося к профессиональной деятельности и показателем качества подготовки специалиста. А в условиях дистанционного обучения оценивание качества обучения и уровня приобретенных знаний становится еще более серьезным моментом.

В работе [1] была описана автоматизированная система мониторинга успеваемости студентов. В этой системе учитываются оценки студентов полученных на экзаменах, а так же также оценки, полученные во время проведения аттестации. Промежуточная аттестация проводится в БГТУ для студентов первого и второго курсов два раза в семестр.

В системе использовались такие показатели, как динамика сдачи сессии, баллы, полученные в результате сдачи ЕГЭ и др. Эти данные необходимы для формирования различных отчетов, проведения анализа и т.п. Но для принятия мер по улучшению успеваемости этих данных недостаточно. Одной из проблем для студентов обучающихся в ВУЗе (особенно на младших курсах), является низкий уровень контроля успеваемости в течение семестра. Это приводит к тому, что некоторые студенты не выполняют учебный план и к началу сессии имеют большое количество задолженностей. Одним из элементов увеличения качества образования является внедрение балльно-рейтинговой оценки знаний студентов.

В представленной работе рассматривается система учета оценок, получаемых студентом в течение семестра по изучаемой дисциплине.

Система показателей для оценки качества обучения и оптимального управления деятельностью вуза приведена в [2].

Согласно [2], рейтингом называется обобщенный количественный показатель состояния или результатов по заданному направлению деятельности объекта, позволяющий оценивать степень превосходства данного объекта по сравнению с другими объектами системы.

Наиболее простой математической моделью, применяемой во многих вузах в настоящее время, является балльная модель [2], Сущность этой модели заключается в следующем.

Пусть X_{1j}, X_{2j}, ..., X_{nj} – совокупность количественных показателей, характеризующих состояние (потенциальные возможности) объекта с номером $j = 1, 2, ..., N$ на данный момент времени и результаты его деятельности за предшествующий контрольный период.

Тогда генеральный рейтинг R_j объекта с номером «j» на момент времени t рассчитывается по формуле:

$$R_j = \sum_{i=1}^{n} \alpha_i X_{ij},\ j = 1,2,\ldots,N$$

где n – число всех показателей;

N – число всех объектов, входящих в систему;

α_i –весовые множители, назначаемые на основе опыта экспертов, исходя из доли важности тех или иных показателей в генеральном (интегральном) рейтинге.

Применяя балльную модель к результатам учебного процесса, как правило, вычисляют следующие показатели:

1. выборочные средние значения оценок в группе.
2. выборочные групповые средние статистические оценки дисперсии.

Существующие статистические методы анализа вторичных (агрегированных) данных позволяют найти взаимосвязи между отдельными показателями, построить, так называемые, описательные статистики. Подробно эти методы описаны в [2].

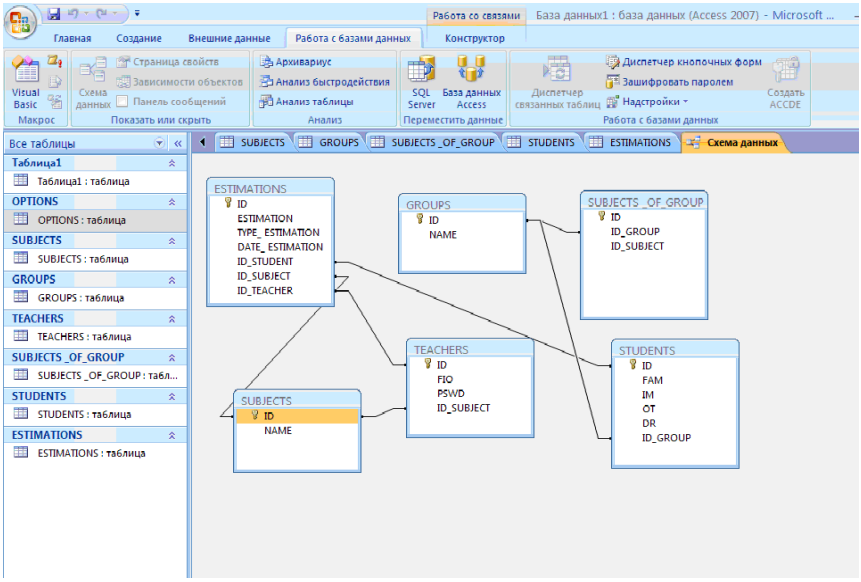

Рис. 1. Схема базы данных

Для учета текущих показателей успеваемости была создана база данных, схема которой представлена на рис. 1. Эта база заполняется в течение семестра преподавателями, использующими балльно-рейтинговую систему. В конце семестра данные передаются в хранилище, описанное в [1].

Для этого разработан специальный ETL-процесс. После заполнения хранилища данных, заинтересованные лица (куратор группы, заведующий кафедрой, заместитель декана по учебной работе) могут проанализировать текущую успеваемость группы или конкретного студента, сопоставить эти данные с результатами сессии и принять необходимые меры.

Балльно-рейтинговая система позволяет студентам:

- понимать систему формирования оценок по дисциплинам и другим видам занятости с целью получения итоговых оценок;
- осознать необходимость систематической работы по выполнению учебного плана на основании знания своей текущей рейтинговой оценки по каждой дисциплине и ее изменение из-за несвоевременного освоения материала;
- своевременно оценить состояние своей работы по изучению дисциплины, выполнению всех видов учебной нагрузки до начала экзаменационной сессии;
- в течение семестра вносить коррективы по организации текущей самостоятельной работы.

Балльно-рейтинговая система дает возможность преподавателям:

- планировать (подробно) учебный процесс по конкретной дисциплине и стимулировать работу студентов за систематическую работу;
- своевременно вносить коррективы в организацию учебного процесса по результатам текущего рейтингового контроля;
- объективно определять итоговую оценку по дисциплине с учетом систематической работы;
- обеспечить градацию оценки уровня знаний по сравнению с традиционной системой.

Балльно-рейтинговая система дает возможность определить ранг студентов (т.е. их номера в списке в порядке убывания рейтинга) в пределах академической группы, курса, факультета, специальности, вуза и др.

Балльно-рейтинговая система позволяет обеспечить непрерывность контроля и оценки качества знаний, как по отдельной дисциплине, так и на протяжении семестра, на текущий этап обучения (все прошедшие семестры) и период обучения на данной ступени профессионального образования.

Переход на рейтинговую систему обучения является актуальным, так как делает возможными реализацию в образовательном процессе корректности индивидуального подхода, повышение мотивации, познавательной активности студентов, внедрение гибкости в оценку знаний студентов по различным дисциплинам. Именно установление занимаемого места студентом в общем рейтинге по его успешности в обучении, способствует мобилизации его самостоятельности и активности при выполнении учебной программы и, в конечном счете, улучшению его профессиональной подготовки. Рейтинговая система контроля позволяет реализовать: непрерывность кон-

троля самостоятельной работы студентов, дифференцированность оценки усвоения студентами каждого вида учебных занятий по уровню получаемого рейтинга, открытость и гласность контроля.

Внедрение автоматизированной системы учета баллов и рейтинга студентов и интегрирование этой системы с автоматизированной системой мониторинга студентов, которая построена на основе OLAP, позволяет своевременно реагировать на проблемы, возникающие в процессе обучения студентов.

Список литературы:

1. Копелиович Д.И., Автоматизированная система мониторинга успеваемости студентов университета с применением технологии OLAP // Проблемы и перспективы развития образования в России: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции / Под общ.ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. – С. 152-156.

2. Васильев В.Н. Модели управления вузом на основе информационных технологий. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2000. – 164 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

© Мининзон Е.Е.[♣]

Основная общеобразовательная школа № 12, г. Архангельск

Без процесса информатизации образования уже невозможно представить современную школу. Тем не менее, некоторые преподаватели гуманитарных дисциплин сомневаются в целесообразности применения информационных технологий. Но при удачном и правильном сочетании применяемых технологий и форм проведения уроков, такие уроки оказываются очень интересными и для ученика, и для учителя.

XXI век – век информационных технологий. Нет ни одной области человеческой деятельности, где они не нашли бы свое применение. Образование не осталось в стороне от всеобщего процесса компьютеризации. Возникла необходимость в новой модели обучения, построенной на основе современных информационных технологий, реализующей принципы личностно-ориентированного образования. Это важнейшее из условий, которое способствует возникновению заинтересованного отношения к любому изучаемому предмету, в том числе и литературе. Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс позволяет активизировать процесс обучения, реализовать идеи развивающего обучения, повысить темп урока,

[♣] Учитель русского языка и литературы.

увеличить объем самостоятельной работы учащихся. Поэтому использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе является актуальной проблемой современного образования.

За несколько лет преподавания я поняла, что одна из серьезнейших проблем сегодняшнего образования – резкое падение интереса учащихся к литературе и, как следствие, снижение культуры, косноязычие, неумение правильно, логично выразить свою мысль.

Целью моей деятельности является повышение качества обучения литературе через использование ИКТ.

Задачи:

Повышение интереса учащихся к изучению литературы.

Обучать умению получать информацию из различных источников, обрабатывать ее и применять в реальных ситуациях.

Содействовать творческому развитию каждого ученика.

Осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся.

Я работаю по следующим направлениям:

- использование готовых программных продуктов;
- работа с программами MS Office, презентации, тесты, виртуальные экскурсии;
- видеофильмы;
- работа с ресурсами Интернет.

Основные направления использования компьютерных технологий: 1) изложение нового материала – визуализация знаний; 2) закрепление изложенного материала; 3) система контроля и проверки; 4) самостоятельная работа учащихся; 5) при возможности отказа от классно-урочной системы: проведение интегрированных уроков по методу проектов. 6) тренировка конкретных способностей учащегося (внимание, память, мышление и т.д.).

Компьютер с мультимедийным проектором заменяет всю совокупность технических средств обучения: доску и книгу, телевизор и видеомагнитофон, иллюстративный материал и звуковое сопровождение. На своих уроках я пользуюсь готовыми программными продуктами: дисками «Виртуальной школы Кирилла и Мефодия», «Энциклопедия русской литературы», «Репетитор по литературе Кирилла и Мефодия», аудио-учебники, фонохрестоматии, DYD диски серии « Помощь школе». Они содержат теоретический и практический материал (некоторые уроки сопровождаются дикторским текстом), есть вопросы для закрепления, задачи к уроку, тренажёры, тексты. Уроки содержат разнообразный интересный материал, который учитель может использовать по своему усмотрению, и совсем не обязательно в той форме, в которой он дан. Но необходимо самому учителю внимательно изучить содержание этих уроков.

Много дополнительного материала можно найти через Интернет, что позволяет создать банк наглядных и дидактических материалов, критических статей, рефератов и т.д.

Прослушивание художественной литературы в электронном варианте выручает тогда, когда учащиеся не могут найти нужные произведения в библиотеках или просто легче слушать, чем читать.

Электронные словари и энциклопедии позволяют мобильно получить дополнительные знания и использовать их на уроке.

Многие классические произведения уже нашли свое новое воплощение в кинематографе. Можно использовать отдельные видеофрагменты при проведении традиционного урока, а также организовать киносеанс с обязательным последующим обсуждение просмотренного фильма.

Также использование ИКТ на уроке связано с музыкой. Тексты многих современных песен и старинных романсов представляют переложенные на музыку стихотворений известных поэтов. Кроме того, музыка позволяет создать нужный эмоциональный фон для литературной гостиной.

И все же одним из оптимальных и доступных для учителя средств использования ИКТ на уроках литературы является создание презентаций. Основная функция презентации – служить наглядным материалом. При помощи проектора на экран выводятся цветные портреты писателей, иллюстрации к произведениям, фотографии, оживляющие ход урока, пробуждающие в обучающихся интерес к литературным произведениям, позволяющие образно представить жизнь и личность писателя. Такая форма работы позволяет работать сразу со всем классом. При этом презентация может служить как основной формой проведения урока (когда она несет значительную часть информационной нагрузки), так и дополнительной (в данном случае она играет роль наглядного пособия или опорного конспекта). Презентации могут быть одной из форм отчетности по завершении работы над литературным проектом. Наиболее часто презентации используются на уроках изучении биографии. Данные работы обычно представляют набор изображений: портреты, фотографии писателей, мест, связанных с их жизнью и творчеством; а также несут краткую информацию об основных этапах литературной деятельности и жизни. В отдельных случаях презентация бывает основой для урока заочной экскурсии. Кроме этого, презентации я использую как на уроках-викторинах, так и в ходе проведения литературных гостиных. Для литературной гостиной важна определенная атмосфера на уроке, поэтому презентация может содержать музыкальные композиции и видеофрагменты. Я часто использую презентации и на традиционных уроках. Обычно такие работы содержат иллюстрации, фотографии театральных постановок, отрывки из фильмов.

Не первый год я занимаюсь основами исследовательской и проектной работы. Начиная с 5 класса, учащиеся с удовольствием включаются в эту

работу. В 6 классе в этом году провожу факультативный курс «Основы исследовательской и проектной деятельности. И все зачётные работы – это подготовленные учащимися презентации.

В начале своего пути работы, в основном я готовила материалы к уроку, создавала презентации, видеоролики. Но сейчас учащиеся с удовольствием занимаются этой работой. Вот некоторые виды уроков, к которым ученики готовятся с использованием средств сети Интернет:

1. Поиск рецензии на какое-либо литературное произведение, анализ на произведение, творчество поэта или писателя определённого литературного направления.
2. Создание мультимедийной презентации, видеороликов.
3. Подбор картинок или фотографий по теме с комментариями к ним.
4. Подбор тематических или наиболее понравившихся стихотворений поэтов, творчество которых будет рассматриваться на предстоящем уроке.
5. Создание докладов и рефератов по теме, написание сочинений.

Характерной особенностью этих работ является то, что они помогают развивать навыки, которые необходимы не только при изучении гуманитарных предметов:

– навык отбора материалов по теме;
– навык сравнительно-сопоставительного анализа;
– навык группировки материала;
– навык презентации материала.

В чём же я вижу эффективность использования ИКТ на уроках:

1. Реализуются новые цели образования:
– организация самостоятельной продуктивной деятельности;
– формирование информационной грамотности и компетентности;
– индивидуализация процесса;
– ценностно-смысловое определение учащихся.

2. Повышается эффективность познавательной деятельности учащихся за счет:
– расширения возможностей доступа к образовательной информации;
– совершенствования организационных форм и методов обучения, воспитания;
– формирования умения самостоятельно приобретать знания;
– визуализации представленной информации;
– ориентации на развитие интеллектуального потенциала обучающихся;
– развития творческого потенциала учащихся;
– незамедлительной обратной связи;
– одновременного использования нескольких каналов восприятия учащихся.

3. Педагоги, использующие наработанные материалы, освобождаются от выполнения трудоемкой рутинной работы при подготовке к занятию и проверке учащихся.

Трудности при проведении уроков с применением ИКТ:

Только при новейших технических средствах, хорошей технической базе в школе, оснащенности каждого кабинета дает возможность эффективного обучения.

Многие педагоги из-за трудоёмкости работы, из-за слабого владения ПК не хотят использовать ИКТ на уроках.

Мало конкретных рекомендаций по построению уроков с использованием ИКТ.

Не у всех детей есть возможность работы с компьютером помимо уроков информатики. А если и есть дома компьютеры, то они бывают с разными возможностями. Часто приходится сталкиваться с проблемой отсутствия пишущего сидерома или какой-то программы, не говоря уже о сканерах, принтерах, электронной почте или выходе в Internet.

Конечно, нельзя забывать и о живом слове учителя, поэтому использование ИКТ должно быть разумно дозировано, чтобы быть во благо в процессе обучения и воспитания. Безусловно, компьютер не заменит учителя или учебник, поэтому он рассчитан на использование в комплексе с другими имеющимися методическими средствами. Естественно, что использование современной техники на каждом уроке нереально, да это и не нужно. Но я уверена, что умелое использование ИКТ на уроках не только повышает их эффективность, но, в первую очередь, способствует повышению познавательных потребностей учеников. Каждый учитель в состоянии распланировать свои уроки таким образом, чтобы использование компьютерной поддержки было наиболее продуктивным, уместным и интересным для учащихся

Современный педагог должен уметь работать с новыми средствами обучения, хотя бы ради того, чтобы обеспечить одно из главнейших прав ученика – право на качественное образование.

Список литературы:

1. Качурин М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы. – М., 1988.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат и др. – М.: Академия, 2000.

3. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. – М., 1994

4. Учительская газета. Спецвыпуск «ИКТ в образовании». – 2006. – № 21.

5. Гузеев В.В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. – М., 1995. – № 6.

АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА СРЕДСТАВМИ СЕТИ ИНТЕРНЕТ

© Орлова И.А.[♣]
Филиал Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета, Хабаровский край, п. Ванино

В статье освещаются вопросы возможностей сети Интернет для организации самостоятельной работы студентов неязыкового технического вуза, как условия дальнейшего непрерывного самообразования специалиста; выявляются основные противоречия, объясняющие неэффективность самостоятельной работы в техническом вузе; определяются основные цели использования сети Интернет в иноязычной самообразовательной деятельности; рассматриваются преимущества использования Интернета перед традиционными средствами обучения; дается краткая характеристика возможных форм самостоятельной работы по иностранному языку средствами Интернет-ресурсов.

На сегодняшний день информация является стратегическим ресурсом развития общества, в то время как знания представляют собой предмет относительно ненадежный, быстро устаревающий и требующий в информационном обществе постоянного обновления [6, с. 10]. Становится очевидным, что современное образование – это непрерывный процесс.

Современное общество предъявляет повышенные требования к образованию и общему развитию студентов технических вузов, которые за короткий промежуток времени должны приобрести умения и навыки получения, переработки, оценивания и использования в практической деятельности большого объема информации.

Развитие высшего профессионального образования в наши дни органично связано с повышением уровня его информационного потенциала, что во многом определяет как направление эволюции самого высшего образования, так и будущее всего общества. Для наиболее успешного ориентирования в мировом информационном пространстве приоритетной становится задача овладения студентами технического вуза, как основами информационной культуры, так и умениями самостоятельной поисковой деятельности [4, с. 16].

Последнее является первостепенным условием дальнейшего непрерывного самообразования специалиста, следовательно, одна из приоритетных задач иноязычного образования в высшей школе – развитие готовности студентов к самостоятельной деятельности.

[♣] Старший преподаватель, кандидат педагогических наук.

Опыт преподавания в неязыковом техническом вузе, где на изучение иностранного языка отводится недостаточно времени, и существует тенденция к сокращению аудиторных занятий, свидетельствует о том, что имеет место недостаточный уровень сформированности навыков и умений самостоятельной деятельности студентов. Зачастую самостоятельная работа по иностранному языку остается неуправляемой, а ее организация – неэффективной.

Изучение научной литературы по проблемам организации самостоятельной работы в техническом вузе и практического опыта преподавания иностранного языка [2, 4, 6] позволило выявить ряд существенных противоречий, которыми объясняется неэффективность самостоятельной работы студентов неязыкового вуза [6, с. 13]:

- между наличием традиционных форм организации самостоятельной работы студентов в неязыковом техническом вузе и отсутствием принципа открытого обучения, повышающего эффективность самостоятельной работы и формирующего разностороннюю личность, предполагающего свободу выбора и самостоятельность в учебной деятельности;
- между наличием хорошей технической базы в высших учебных заведениях, накопленным огромным образовательным потенциалом информационных ресурсов по иностранным языкам и их недостаточной востребованностью в учебных целях;
- между обширной информацией об использовании Интернет-технологий в учебном процессе по иностранному языку и отсутствием научно обоснованной методики обучения самостоятельной работе в неязыковом вузе с использованием Интернет-технологий, как фактора повышения эффективности обучения иностранному языку.

На основании поиска путей преодоления названных выше противоречий возникает проблема поиска средств обучения студентов неязыкового вуза самостоятельной работе по иностранному языку.

Внедрение информационных технологий в образовательный процесс занимает все большее место в преподавании гуманитарных дисциплин. Информатизация образования непосредственно связана со становлением телематики – единой компьютерной системы средств массовой информации, объединяющей компьютерные сети, телевидение, спутниковые средства связи, которые позволяют создавать локальные, профессиональные, региональные и глобальные информационные системы [1, с. 117]. Лидером среди телекоммуникационных технологий стала всемирная сеть Интернет, представляющая собой международное многонациональное, кросс-культурное общество, чья жизнедеятельность основана на электронном общении миллионов людей во всем мире, говорящих одновременно. Включаясь в истинную языковую среду, обеспеченную Интернет на занятиях по иностранному языку, студенты оказываются вовлеченными в решение широкого круга зна-

чимых, реалистичных, интересующих и достижимых задач, решение которых требует умения спонтанно и адекватно на них реагировать, что стимулирует создание оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами [2, с. 67].

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе является многогранным процессом, что, прежде всего, обусловлено основной целью – развитием личности студента, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в иноязычной речевой деятельности. Таким образом, специфика обучения иностранному языку в неязыковом вузе создает все необходимые предпосылки для интеграции Интернет-технологий в учебный процесс в качестве инструмента самостоятельной деятельности.

Самостоятельная работа студентов с использованием возможностей сети Интернет может проходить двумя основными путями: аудиторная и внеаудиторная работа студентов.

Аудиторная самостоятельная работа студентов подразумевает выполнение студентами заданий в компьютерном / лингафонном классе, оснащенном выходом в Интернет, в рамках занятия по иностранному языку под непосредственным наблюдением и руководством преподавателя.

Внеаудиторную самостоятельную работу студентов целесообразно рассматривать как выполнение поставленных перед студентом учебных задач в любом удобном ему месте с точкой доступа в Интернет.

Внеаудиторный вариант интеграции Интернет-технологий позволяет реализовать ряд задач [5, с. 48]: учитывать индивидуальные особенности студентов, предоставляя им большую свободу во времени и информационном пространстве для действий; минимизировать техническую сложность поставленных задач путем учета уровня владения компьютером и навыков работы в Интернете; оптимально интегрировать формы использования Интернет-технологий обучения с учетом основных аспектов учебного процесса при обучении иностранному языку с минимальными затратами; научить студента быть более ответственным за свои собственные знания, поскольку он должен уметь организовать собственное время, решить какая информация может быть использована для выполнения задания, в какой форме представить свою точку зрения.

Коммуникация, информация и публикация представляют собой основные три области, опираясь на которые Интернет может вывести организацию самостоятельной работы по иностранному языку на качественно новый уровень, поскольку обучение иностранному языку – это, прежде всего, общение, передача и восприятие информации

С дидактической точки зрения преимущество использования Интернета для самообразовательной деятельности перед традиционными средствами обучения заключается, прежде всего, в доступности и актуальности аутен-

тичных материалов, а также в облегчении и ускорении межнациональной коммуникации. Из этого следует то, что преподаватель более не является единственным носителем и владельцем информации, за ним остается лишь авторский поход к ее интерпретации. Смещается акцент целей в сторону формирования у студентов исследовательских умений, умений самостоятельно работать с информацией.

По мнению ряда методистов и преподавателей вузов [2, с. 67; 4, с. 21; 6, с. 17], использование Интернет в самостоятельной работе по иностранному языку позволяет эффективно решать целый ряд дидактических задач: формировать устойчивую мотивацию, активизировать мыслительные способности студентов, привлекать к работе пассивных обучающихся; делать занятия более наглядными; обеспечивать учебный процесс новыми, ранее недоступными материалами, аутентичными текстами; приучать студентов к самостоятельной работе с материалами; обеспечивать моментальную обратную связь; повышать интенсивность учебного процесса; обеспечивать живое общение с представителями других стран и культур; формировать умения и навыки эффективного чтения, письма и аудирования; воспитывать толерантность к духовному и познавательному опыту других народов; реализовать личностно-ориентированный и дифференцированный подходы к обучению; формировать умения, обеспечивающие информационную компетентность; формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности; совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения представленных материалов сети; пополнять свой словарный запас, как активный, так и пассивный, лексикой современного иностранного языка, отражающего определенный этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества; знакомиться с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенно речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка.

Основной задачей преподаватель является задача спрогнозировать эффективность использования Интернет и многочисленных его ресурсов при проведении различного рода занятий, определить методику их проведения и спроектировать основные виды деятельности с данными ресурсами в процессе иноязычного обучения. В зависимости от поставленных преподавателем задач выбирается методическое назначение Интернет-ресурсов: обучающие, информационно-поисковые, демонстрационные, моделирующие, тренажёры, контролирующие, учебно-игровые и т.д. [1, с. 118].

Использование Интернет-ресурсов в самостоятельной работе по иностранному языку должно быть направлено на создание ряда условий, реализующих следующие цели: развитие языковой компетенции через овладение новыми языковыми средствами; развитие речевой компетенции че-

рез совершенствование навыков говорения, аудирования, чтения, письма студентов; развитие социокультурной компетенции через знакомство студентов с реалиями англоговорящих стран, представленных в аутентичных источниках; развитие компенсаторной компетенции; развитие самообразовательной компетенции через совершенствование общих и специальных учебных умений, ознакомление студентов со способами самостоятельной работы в изучении языка и англоязычной культуры; развитие таких качеств как культура общения, умение работать в сотрудничестве, приобретение опыта творческой деятельности.

Необходимо выделить два основных направления в организации самостоятельной деятельности студентов в сети Интернет при изучении иностранного языка [3, с. 58]:

1. самостоятельная работа с электронными ресурсами, в которую входят: специально организованный поиск, анализ и преобразование информации, а также специально организованное участие в веб-проектах;
2. интернет-коммуникация, к которой принадлежит специально организованное общение посредством электронной почты и форума.

Как информационная система, Интернет предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов, которые могут быть активно использованы в самостоятельной работе студентов при изучении иностранного языка [4, с. 47]. Базовый набор услуг может включать в себя:

1. Самостоятельную работу с электронными ресурсами, которая включает в себя такие виды деятельности как специально организованный поиск, анализ и преобразование информации.

Информация, предоставляемая Интернет-ресурсами, в условиях неязыкового вуза может быть использована тремя основными путями: в качестве дополнительных материалов по изучаемым темам при помощи различных поисковых систем (Yandex, Rambler, Yahoo, Google и т.д.); в качестве дополнительных материалов по изучаемым темам по конкретным адресам, предложенным преподавателем; в качестве дополнительных материалов по изучаемым темам, где студентам предоставляется список ссылок на электронные ресурсы, отобранные преподавателем, но и представляется возможность осуществления самостоятельного поиска необходимой информации при помощи поисковых систем.

2. Специально организованное участие в веб-проектах.

Веб-проект является результатом объединения проектной методики с возможностями сети Интернет и может быть эффективно интегрирован в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе, поскольку веб-проект представляет собой долговременное, проблемное задание, целью которого является развитие языковых, коммуникативных навыков и формирование социокультурной компетенции, а результатом – веб-публикация.

3. Интернет-коммуникация.

Основными типами типы коммуникации в Интернете является синхронная и асинхронная коммуникация. Асинхронная коммуникация представляет собой общение в несовпадающих временных отрезках, неодномоментную коммуникацию с помощью различных средств передачи информации между двумя и более участниками. При этом средствами передачи информационных сообщений могут служить электронная почта, гостевая книга и форум.

Синхронная коммуникация является сеансом общения двух и более участников в один момент времени, то есть коммуникацией в пределах одного временного среза, когда задержка сообщения от начала его передачи до получения реципиентом не составляет более нескольких секунд, а в идеальном варианте полностью отсутствует. Средствами синхронной Интернет-коммуникации являются изолированные или комбинированные веб-апплеты и программы коммуникаторы, или так называемые мессенджеры, сочетающие возможности текстового общения, более известного как чат, голосового общения и видео конференции.

Анализируя опыт использования возможностей сети Интернет в организации самостоятельной работы по иностранному языку, можно с уверенностью сказать, что их использование позволяет: проводить занятия на более высоком эстетическом и эмоциональном уровне (музыка, анимация); создавать аутентичные ситуации общения, способствующие в значительной мере повышению уровня мотивации студентов при изучении иностранного языка; обеспечить высокую степень дифференциации обучения; повысить объем выполняемой на занятиях работы; усовершенствовать контроль знаний; рационально организовать самообразовательный процесс, повысить эффективность занятия; формировать навыки подлинно исследовательской деятельности; обеспечить доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам.

Подводя итог, следует отметить, что несомненным преимуществом использования возможностей сети Интернет и её ресурсов является переход на методы поисковой и творческой деятельности всех участников образовательного процесса. Правильно организованная самостоятельная работа студентов с Интернет может способствовать росту их познавательного и коммуникативного интереса, что в свою очередь будет содействовать активизации и расширению возможностей самостоятельной работы студентов по овладению английским языком, как на аудиторных, так и внеаудиторных занятиях.

Список литературы:

1. Ажель Ю.П. Особенности внедрения Интернет-технологий в организацию самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Молодой ученый. – 2011. – № 6. Т. 2. – С. 116-119.

2. Алдушонков В.Н. Влияние компьютерных технологий обучений на формирование познавательной самостоятельности студентов: дисс. … канд. пед. наук / В.Н. Алдушонков. – Брянск, 2001. – 191 с.

3. Владимирова Л.П. Интернет на уроках иностранного языка // ИЯШ. – 2002. – № 3. – С. 39-41.

4. Ильина О.В. Оптимизация самостоятельной работы студентов по овладению иноязычной речевой деятельностью с помощью компьютерных технологий: дисс. … канд. пед. наук / О.В. Ильина – Смоленск, 2002. – 166 с.

5. Коптюг Н.М. Интернет-проект как дополнительный источник мотивации учащихся // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3.

6. Якушина Е.В. Методика обучения работе с информационными ресурсами на основе действующей модели Интернета: автореф. дисс. … канд. пед. наук. – М., 2002.

ПРИМЕНЕНИЕ FLASH-ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИКЕ

© Пупонина О.С.[♣]

Уфимский государственный колледж технологии и дизайна, г. Уфа

На сегодняшний день пользователи персональными компьютерами становятся более требовательными, и простыми презентациями уже ни кого не удивить. Научно доказано, что лучше всего происходит комбинированное восприятие информации. Поэтому простые презентации постепенно вытесняются flash-технологиями, которые позволяют упростить восприятие сложной информации.

Еще недавно оператор ПК считался узким специалистом. Сегодня представители самых разных профессий являются активными пользователями компьютеров, а компьютер стал таким же обыденным инструментом, как авторучка. И профессия преподавателя не является исключением. Однако время идет быстро, и сегодняшний день требует от преподавателя не только навыков пользователя, но и знаний основ дизайна и программирования. Обучающие программы, тестовые системы, web-ресурсы, электронные базы данных и справочники – все это новая информационная среда, в которой развивается современное образование, и к которой адаптируются студенты и преподаватели. Но можно и саму эту среду адаптировать к конкретным дидактическим задачам, условиям учебного процесса. Создание авторских обучающих приложений решает многие проблемы обучения. Одной из технологий, на основе, которой можно легко создавать различные приложения, является технология Flash.

[♣] Преподаватель.

Для овладения теоретическими и практическими знаниями по предмету используется метод создания flash-анимации как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. В основе метода лежит развитие познавательных навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления.

Еще до появления новой информационной технологии эксперты, проведя множество экспериментов, выявили зависимость между методом усвоения материала и способностью восстановить полученные знания некоторое время спустя. Если материал был звуковым, то человек запоминал около $^1/_4$ его объема. Если информация была представлена визуально – около $^1/_3$. При комбинировании воздействия (зрительного и слухового) запоминание повышалось до половины, а если человек вовлекался в активные действия в процессе изучения, то усвояемость материала повышалась до 75 %. Таким образом, flash-анимация будет хорошим помощником для понимания и запоминания материала.

Для объяснения механизмов, лежащих в основе изучаемых процессов, особенно тех, что не могут быть воспроизведены в виде видеофильмов, наиболее подходящим инструментом является анимационная графика – графическое развертывание изучаемых процессов.

Flash-анимация также является полезной и при проведении занятий по математике. Так как математика является одной из самых сложных дисциплин, flash-технологии будут хорошим инструментом, облегчающим работу преподавателя и помогающим учащимся лучше воспринимать материал. Инструменты для создания flash-анимации легко осваиваются, поэтому использовать ее на занятиях при желании может любой преподаватель.

Одним из таких инструментов является Macromedia Flash-технология.

Flash-технологии развиваются с 1996 года как инструмент создания интерактивной анимации для Web. Flash-технология, широко используется при разработке учебных пособий и демонстраций. Технология Flash, прежде всего, это технология векторной анимации, которая дает большие преимущества перед традиционной покадровой анимацией. Векторная графика – чисто математическое описание каждого объекта на экране очень нетребовательна к ресурсам для воспроизведения, занимает очень мало места, не искажается при масштабировании и поворотах. Анимация выполняется не в каждом кадре, а только в ключевых. Недостающие кадры дорисовываются компьютером по заранее заданному закону.

Flash можно использовать для создания иллюстраций, фильмов, презентаций, Web-страниц и обучающих модулей. При создании наглядных пособий Flash предоставляет следующие возможности: уникальное соче-

тание графического редактора и простого средства создания озвученной анимации; создание автоматической анимации движения и формоизменения без покадровой прорисовки и программирования; наличие визуального редактора для создания простой анимации в сочетании с мощным объектно-ориентированным языком программирования (ActionScript) для создания сложных проектов; создание Web-контента и мультимедийных презентаций. Flash-анимация, как информационно-учебный материал, эффективно дополняет имеющиеся комплекты учебно-методических материалов обучения специалистов и в ряде случаев сможет успешно конкурировать с другими средствами обучения (книги, лекции, инструкции) благодаря своим техническим возможностям.

Flash-пособия можно изготовить для любого этапа занятия. Их можно применять на этапе объяснения материала и на этапе закрепления. С помощью таких пособий можно проводить контроль усвоения материала студентами. Программа дает возможность с помощью языка ActionScript создавать логические обучающие игры, которые можно применять при закреплении материала. Характерным отличием flash-анимации от других видов информационных ресурсов является заметно больший информационный объем.

Создание лекций с использованием мультимедийных средств требует большого количества времени: подбор материала, работа над его структурой, методическая обработка (как именно студенты будут вовлечены в освоение данного материала, например, предложить разработать программу диагностики, основанную на определённой теоретической модели), стилистическая обработка (выбор шрифта, картинок и т.д.). Также решение многих методических задач использования flash-анимации во многом зависит от стиля преподавания, желания и умения преподавателя вести диалог со студентами, от постановки учебных задач (от воспроизведения знаний до развития продуктивного мышления). Таким образом, использование flash-анимации является одним из методов развития педагогического мастерства преподавателя.

В математике Flash целесообразно использовать в исследовании функций. На занятиях, посвящённых исследованию функций учителю, как правило, приходится рисовать на доске множество различных графиков и дополнительных построений к ним. Это занимает много времени и достаточно утомительно. Применение Flash в таких случаях экономит время на уроке. Векторный подход к рисованию может повысить точность изображения (графики функций, касательные, криволинейные площади и пр.). Повысить наглядность позволяет анимация. В нужное время масштабируемый и динамично прорисовывающийся график гораздо наглядней статичной картинки на доске. При помощи интерактивности и Action Script появляется возможность варьировать параметры кривых и других элементов чертежа.

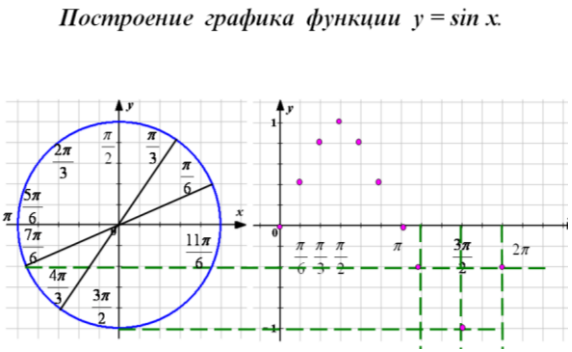

Рис. 1. Кадры flash-анимации на тему
«Построение графиков тригонометрических функций»

При решении задач комбинаторики также удобно использовать flash-анимацию. Можно с помощью анимации продемонстрировать все возможные комбинации, просто задав в программе необходимую траекторию смены элементов. Например, решение известной задачи о квартете. Сколькими способами можно рассадить четырех горе-музыкантов.

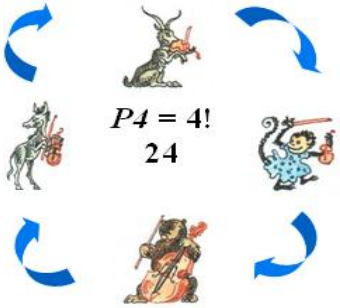

Рис. 2. кадры flash-анимации к решению задачи о квартете

Использование данной программной среды в учебном процессе значительно повышает мотивацию к обучению, вызывает творческий интерес, любознательность учащихся.

Список литературы:

1. Издательский дом «1 сентября» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.1september.ru.

2. Математика он-лайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.matehem.hl.ru

3. Электронный каталог учебных изданий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ndce.ru/new/title.htm.

4. Сайт педагогической библиотеки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.pedlib.ru.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАТИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

© Сомова В.Ю.[♣]

Нижегородский государственный педагогический университет, г. Нижний Новгород

В статье рассматриваются подходы к построению структуры и содержания учебно-методического обеспечения нового поколения в условиях информатизации учебного процесса. Предлагается обновление форм и методов организации образовательного процесса с помощью современных информационных технологий на примере Нижегородского государственного педагогического университета.

Ключевые слова: учебно-методическое обеспечение, веб-технологии, информационное образовательное пространство.

Учебно-методическое обеспечение – рассматривается нами, как система взаимосвязанных в содержательном и методическом отношении учебных материалов представленных как на бумажных носителях, так и в электронной форме, в различных форматах и формах доступа, обеспечивающих постоянное использование обучаемыми информационно-коммуникационных технологий во всех видах учебной деятельности в процессе изучения дисциплин, закрепленных за кафедрами в реализации основной образовательной программы.

Веб-технологии – рассматриваются нами, как некая сетевая программная платформа, обеспечивающая взаимодействие студентов и преподавателей на основе современных инструментов социального

[♣] Доцент кафедры Андрагогики и педагогики, кандидат педагогических наук.

программного обеспечения, способствующая формированию новой образовательной среды.

Информационное образовательное пространство – рассматривается нами, как открытая образовательная система, объединяющая комплекс административного, материально-технического обеспечения, информационные и образовательные ресурсы, соответствующие современному уровню развития информационных и коммуникационных технологий, обеспечивающая информационное взаимодействие пользователей в процессе их образования и самообразования в условиях современной образовательной среды.

В статье «Материально-техническое оснащение развития информатизации учебного процесса инженерно-педагогического вуза» нами была определена и систематизирована совокупность организационно-педагогических условий. На примере Волжского инженерно-педагогического университета мы рассмотрели влияние ***первого условия*** на развитие информатизации учебного процесса. В данной статье нами предлагается ознакомиться ***со вторым*** организационно-педагогическим условием и определить его приоритетность в предложенной нами совокупности.

В условиях реформирования высшей школы в России, перехода на двухуровневую систему обучения, введения Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения предполагается решение целого ряда существенно важных задач. Одна из них – обновление содержания высшего профессионального образования, которое в свою очередь, должно обеспечиваться новым поколением учебно-методического обеспечения образовательного процесса, направленным на создание учебно-методических материалов, позволяющих:

- преподавателю применять более эффективные, оптимальные методы и приемы работы или освоить новые технологии в обучении;
- студентам эффективно выполнять учебную деятельность (изучить «трудный» вопрос или тему, быстрее провести расчеты, готовиться к контрольной работе, экзамену, зачету и т.д.);
- учебному заведению обеспечить высокое качество профессиональной подготовки специалистов [1].

Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса должно отличаться разнообразием, соответствовать вариативным образовательным программам, разрабатываться для всех видов учебной деятельности студентов и отличаться комплексностью.

Требования к содержанию отдельных компонентов учебно-методического обеспечения зависят от вида учебно-методического материала, но общим должен быть комплексный подход. Это означает, что учебно-методическое обеспечение специальности, дисциплины, раздела, темы, модуля представляется в виде некоторого комплекса, который в той или иной форме должен:

- отражать содержание подготовки по специальности, дисциплины или раздела, модуля и т.п., обоснование уровня усвоения;
- содержать дидактический материал, адекватный организационной форме обучения и позволяющий студенту достигать требуемого уровня усвоения;
- представлять студенту возможность в любой момент времени проверить эффективность своего труда, самостоятельно проконтролировать себя и откорректировать свою учебную деятельность;
- максимально включать объективные методы контроля качества образования со стороны администрации и педагогов [2].

Термин комплексное учебно-методическое обеспечение используется в двух смыслах: процесса и результата. Комплексное учебно-методическое обеспечение как процесс – это планирование, разработка и создание оптимальной системы (комплекса) учебно-методической документации и средств обучения, необходимых для эффективной организации образовательного процесса в рамках времени и содержания, определяемых профессиональной образовательной программой. Комплексное учебно-методическое обеспечение как результат (чаще в этом случае называют учебно-методическим комплексом) – это совокупность всех учебно-методических документов (планов, программ, методик, учебных пособий и т.д.), представляющих собой проект системного описания образовательного процесса, который впоследствии будет реализован на практике. В этом смысле комплексное учебно-методическое обеспечение является дидактическим средством управления подготовкой специалистов, комплексной информационной моделью педагогической системы, задающей структуру и отображающей определенным образом ее элементы [1].

Сегодня решение проблемы создания учебно-методического обеспечения нового поколения невозможно без использования современных информационных технологий. Тесное пересечение научно-методической деятельности и учебного процесса в условиях информатизации общества осуществляется в информационном образовательном пространстве вузов, в которых разрабатываются и применяются современные информационные технологии, обусловливающие ценностно-смысловые и системные характеристики деятельности субъектов образовательного процесса. Можно использовать подход, согласно которому развитие информационного образовательного пространства вуза будет порождать так называемое информационное сопровождение образовательного процесса, которое определяется целью обучения, характером будущей педагогической деятельности студентов, предметом, средствами и необходимыми результатами обучения [2]. Бурный рост объема информации, который становится характерной чертой настоящего, ставит совершенно новые требования к объему знаний выпускников инженерно-педагогического вуза, а, следовательно, и к содержанию обучения в

нем. Сроки обучения увеличивать нельзя, а сложность учебных программ близка к предельной. В связи с этим одним из наиболее действенных способов, обеспечивающих повышение эффективности и качества подготовки специалистов в современных условиях, является построение процесса обучения на основе информационных технологий. Современные психолого-педагогические исследования открыли огромный дидактический потенциал таких технологий, доказали, что мультимедийное представление учебной информации позволяет значительно повысить эффективность усвоения материала, так как при работе с такими средствами обучение студентов активизируются все виды умственной деятельности. А правильное построение учебного процесса дает возможность достичь необходимого качества. Преимущества мультимедиа, по сравнению с другими средствами обучения, заключаются в использовании их в учебном процессе как интерактивного многоканального инструмента познания [3].

Нижегородский государственный педагогический университет – современный, динамично развивающийся вуз, оснащенный современным мультимедийным и телекоммуникационным оборудованием, позволяющим разрабатывать и реализовывать учебно-методическое обеспечение нового поколения. Кроме привычного мультимедийного оборудования, в вузе эффективно используются интерактивные комплексы. Благодаря их программным и техническим возможностям учебно-методическое обеспечение пополняется интерактивными лекциями и электронными обучающими материалами. Преподаватель получает инструмент, позволяющий:

- организовать коллективную работу над поставленной задачей;
- демонстрировать веб-сайты через интерактивные комплексы;
- использовать групповые формы работы;
- использовать электронные учебные пособия;
- формировать библиотеку электронных учебных пособий;
- демонстрировать учебные видеоролики;
- создавать рисунки, схемы и карты во время проведения занятия и многое другое.

Но сегодня невозможно говорить об учебно-методическом обеспечении образовательного процесса нового поколения без использования современных веб-ресурсов. Интернет-технологии становятся менее дорогими в использовании, высокоскоростными, ресурсосберегающими, а также позволяют обеспечить обширный доступ многих пользователей одновременно.

Одной из основополагающих идей развития Интернета последнее время стала концепция Веб 2.0. Употребление термина Веб 2.0 в основном связано с так называемыми социальными сервисами и сетями, которые позволяют объединять людей в социальные группы, быстро искать единомышленников и нужную информацию. Отличительной особенностью новых технологий является также возможность создания персонального информа-

ционного пространства и самостоятельного формирования и изменения контента.

Все веб-технологии, которые находятся сейчас на пике популярности, можно и нужно применить к сфере образования. Открытый бесплатный хостинг для слайдов лекций, конспектов, дипломных работ и других материалов должен совершить настоящую революцию в педагогическом образовании. Возможности комментирования материалов, тематические образовательные блоги и свободно-распространяемые системы тестирования могут перевести технологии образования на новую ступень. В данном случае можно говорить о формировании нового образовательного подхода основанного на идеях Веб 2.0, получившего аналогичное название – Образование 2.0, которое, в свою очередь, является фундаментом нового информационного образовательного пространства.

Идеи Веб 2.0 активно продвигаются в организации образовательного процесса Нижегородского государственного педагогического университета. Один из примеров использования веб-технологий во НГПУ – реализация инновационных проектов «Информатизация образовательной деятельности I и II», направленных на обновление учебного процесса в условиях современной образовательной среды.

Основная задача проекта «Информатизация образовательной деятельности I», построенного на идеях Веб 2.0 – создать инфраструктуру вуза, которая обеспечит не только взаимодействие преподавателя и студента, но и сделает образовательные материалы переиспользуемыми. То есть, чтобы лекция подготовленная и прочитанная один раз, могла быть изучена и (или) просмотрена сотни раз. Ежедневно мы теряем огромный труд преподавателей, которые, подготовив слайды лекций, навсегда забывают их в своих домашних компьютерах. В рамках подключения к программе Microsoft Windows Live @ edu мы создаем единую систему обмена информацией о том, что происходит в ВУЗе, используя удобство и функциональность предлагаемых служб: мощной системы поиска в Интернете, электронной почты, системы обмена мгновенными сообщениями, блогов студентов и преподавателей. Каждому студенту и преподавателю предоставлен почтовый адрес в домене университета, который сохранится за ним и по окончании ВГИПУ. Каждый преподаватель имеет персональное интернет-пространство, в виде сайта, созданной на современной веб-платформе WordPress. Здесь выкладывается расписание, обучающие материалы, реализуются коллективные проекты, осуществляется дистанционное взаимодействие преподавателя и студентов в интерактивной форме. Все эти сервисы предоставляются на максимально защищенной информационной платформе, доступ к которой может быть осуществлен с помощью уже используемых ВУЗом технологий, а также с помощью мобильных устройств в любое время суток с любой точки земного шара. Доступ к виртуальному кампусу НГПУ любой желающий может получить с официального сайта университета.

Проект «Информатизация образования-2» предполагает создание электронного контента образовательного пространства вуза в рамках направлений и специальностей основных образовательных программ НГПУ.

Организационно-методическая база и информационно-технологическая поддержка компьютерного и сетевого обучения позволят реализовать информационное и социальное объединение студентов и преподавателей в целях осуществления свободного доступа к электронным обучающим ресурсам и проведению учебных занятий в сетевом режиме.

Процесс организации учебных занятий в интегрированной информационной среде, реализуется на базе свободно распространяемой программной платформы Moodle. Доступ к учебным материалам в проекте Moodle осуществляется через официальный сайт НГПУ после авторизации.

Таким образом, на примере Нижегородского государственного педагогического университета, нами рассмотрена взаимосвязь ***первого*** и ***второго*** организационно-педагогического условия развития информатизации учебного процесса педагогического вуза. Учебно-методическое обеспечение безусловно обновляется при наличии и активном использовании современных программных и технических средств обучения. Изменяется не только форма представления материала, но его структура и содержание. Учебный контент становится более доступным, интерактивным, визуализированным. Эти свойства побуждают преподавателей более ответственно и творчески подходить к созданию учебных и контрольно-измерительных материалов, что является мотивацией к самообразованию и развитию информационной компетентности профессорско-преподавательского состава вуза.

Список литературы:

1. http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0a65625a2bc68b5d53a89521316d37_0.html.

2. http://pedagogmaster.ru/pedagogika-referat/uchebnometodicheskoe-obespechenie-modulnoj-sistemy-obucheniya-studentov-pedagogicheskih-vuzov-26628.html#.

3. http://imp.rudn.ru/vestnik/2009/2009_2/1.pdf.

Секция 5

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

РАЗВИТИЕ МЕТАФОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

© Борщевская М.Ю.[♣]
Нижегородский институт развития образования, г. Нижний Новгород

В статье поднимается проблема развития эмоционально-чувственной сферы учащихся, дается теоретическое обоснование усовершенствования современных педагогических технологий в данном аспекте, приводятся апробированные в практике приемы развития метафорического мышления учащихся на уроках литературы в школе.

В книге Н. Оуэна «Магические метафоры», адресованной педагогам, психологам, психотерапевтам, читаем: «Метафора – это не просто поэтический или риторический прием, это мощное средство изменения опыта человека и его системы восприятия. Если мы используем метафору, которая выражает какое-то понятие, мы сделаем возможным *различные способы понимания.* Такое изменение перспективы ведет нас к большему разнообразию выборов, в пределах которых мы действуем и постигаем мир» [4, с. 17-18].

Преподавание литературы требует от учителя умения включить творческое восприятие и воображение учащихся, научить детей мыслить образно, метафорически, в то время как большинство современных образовательных технологий нацелено на усвоение определенного объема знаний и выработку конкретных, прагматических умений. Однако сконцентрируемся на том, что предметом изучения на уроке литературы являются произведения искусства; следовательно, помимо сведений по истории и теории литературы, помимо развития аналитических навыков, учитель призван увлечь ученика чтением как творческим процессом, доставляющим эстетическое наслаждение и побуждающим к размышлению и интерпретации (*различным способам понимания*) прочитанного. В этом случае явно недостаточно обучить читателя-ученика комплексу алгоритмических действий, способствующих развитию аналитических навыков и умений. Необходимо дать ему в руки некий ключ, отмыкающий смыслы образов, помогающий понимать и осваивать образное мышление, лежащее в основе любого вида искусства. Таким ключом, на наш взгляд может быть метафора (в широком понимании слова), или способы и формы метафорического мышления. Там, где язык логики (силлагистическое мышление) оказывается недостаточным или даже вовсе бессильным, необходимо нечто иное. Любопытно, что А. Эйнштейн рассматривал метафорическое сознание (мышление) как *естественное*. Он указывал на то, что пробелы в эксперименте или человеческом знании не останавливают мысль, а заставляют ее искать иную дорогу, при этом элемента-

[♣] Доцент кафедры Словесности и культурологии, кандидат педагогических наук, доцент.

ми мысли выступают знаки и образы, которые сознание может воспроизводить и комбинировать «как ему захочется», т.е. интуитивно. Обратим внимание на ключевые лексемы в этом рассуждении ученого: знаки, образы, комбинировать, интуитивно.

Методика преподавания предметов эстетического цикла, к которым относится литература, явно недостаточное внимание уделяет сегодня развитию чувственного восприятия, интуиции и связанному с ними сверхсознанию, которое и лежит в основе всякого открытия новой истины, будь то теория относительности или поэтическая строка с ее темным, не всякому читателю открывающимся смыслом. Именно сферы чувственно-мыслительной деятельности человека активизируются под влиянием сильного эстетического чувства, яркого переживания, эмоции. И этому способствует общение с искусством.

Эмоционально-эстетическое отношение человека к объекту – это всегда раскрытие каких-либо существенных сторон, связей реальности, часто логически до конца не оформленных. А связь сторон реальности есть непосредственно то, что осуществляют метафора как таковая (скрытое сравнение, перенос значений) и метафорическое мышление, основанное на этом механизме – переносе и связи.

Смежные педагогике науки: психология, психиатрия – давно занимаются проблемами метафорического мышления. Например, Н.Н. Николаенко (Санкт-Петербург) отмечает, что формирование метафорического мышления происходит значительно ранее теоретического мышления. В 5-6 лет дети понимают метафору на примерах сказки, пословицы, загадки; к 11-12 годам завершается спонтанное формирование основ метафорического мышления, а далее оно останавливается и формализуется, если его не развивать специально и целенаправленно. В специальном, целенаправленном и системном развитии метафорического мышления и связанных с ним чувственно-эмоциональной сферы и интеллекта нам видится одна из задач современного литературного образования в школе.

Заметим, что в школьной практике ребенок, осваивая метафору, проходит примерно следующий путь: знакомство в начальных классах со сказкой, пословицей, загадкой, в основе которых – народное метафорическое мышление; в классах среднего звена появляются более сложные метафорические образы лирических произведений и литературных сказок (А.С. Пушкин, В.А. Жуковский, Г.Х. Андерсен, А. Погорельский, Э.Т.А. Гофман и др.); на уроках русского языка ученик получает представления о переносных значениях слов, лексической метафоре, а на уроках словесности и литературы дается теория двучленной метафоры как тропа (через развитие языковой и логико-аналитической деятельности). Параллельно с этим идет накопление визуальных, звуковых и других чувственных образов и переживаний, способствующих развитию воображения, ассоциативного поля для сопоставлений и метафорического (шире – образного) мышления.

Всматриваясь пристальнее в существо метафоры, начинаешь осознавать, что и другие тропы и средства выразительности с нею связаны: олицетворение, овеществление, сравнение, метонимия… Этот ряд можно продолжить. Эпитет можно рассматривать как метафорическое определение; аллегория, символ, эмблема имеют в основе своей тот же механизм образования, что и метафора, – перенос значений, связь или соотнесение различных сторон реальности. Получается, что метафора является чем-то большим, чем просто троп. Она – основа образного языка и мышления, и овладение ею приближает сознание читателя к сознанию автора, усиливает эмоциональную отзывчивость ученика, делает восприятие произведения литературы ярче, глубже, полнее. Возникает тот «диалог сознаний» читателя и автора, о котором говорил М. Бахтин. Добавим, что обучение учащихся сопоставительному анализу, восприятию и прочтению произведения в каком-либо контексте требует все того же, на чем основана метафора, – навыков переноса и связи.

Обращаясь к педагогической практике, предлагаем несколько апробированных нами приемов развития метафорического мышления учащихся на уроках.

Творческие задания, основанные на синтезе метафорического и силлагистического мышления. Например, урок словесности в 7 классе, посвященный школьной типологии метафоры: метафора лексическая, метафора двучленная как скрытое сравнение (троп), метафорический эпитет, олицетворение и овеществление как вид метафоры, развернутая метафора, метафорический образ. Задание: сочинение-миниатюра «Как показать… (любое время года, по выбору)» с использованием различных видов метафоры, в том числе развернутой, по аналогии с прочитанным в классе стихотворением Ю. Левитанского «Как показать осень». Ученические работы анализируются, из них выбираются наиболее удачные, яркие и наиболее частотные метафорические образы, связанные с каждым временем года. Затем учитель предлагает познакомиться со стихотворениями Ю. Левитанского «Как показать зиму», «Как показать весну», «Как показать лето». Следует обратить внимание на то, что все 4 стихотворения Ю. Левитанского входят в сборник «Кинематограф», поэтому в них преобладают визуальные и звуковые образы, а также используется принцип монтажности при создании лирического сюжета. Сравнение ученических находок с метафорическими образами поэта не оставит ребят равнодушными, обострит внимание к художественному тексту и желание развивать дар слова.

Создание развернутой метафоры как модели мира. После изучения философской сказки-притчи А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц» учащиеся получают творческое задание сочинить не существующую в произведении главу о посещении героем еще одной планеты, с соблюдением основных стилистических особенностей автора – притчевости и метафорической образности.

Перенос абстрактных понятий (и терминов) из одного вида искусства в другой. Например, *из музыки* в литературу (понятие полифонии, введенное М.М. Бахтиным в осмысление романов Ф.М. Достоевского; а также понятия мотива и лейтмотива, контрапункта, сонатной формы, джазовой поэтики, которые возможно использовать в ходе изучения произведений М.Ю. Лермонтова, И.С. Тургенева, А.П. Чехова, А.И. Куприна, И.А. Бродского). *Из живописи* как пластического искусства заимствуем не только понятия цветовой гаммы (например, цветовые эпитеты С.А. Есенина), но прежде всего понятие художественного пространства, обращаясь к репродукциям хорошо известных учащимся произведений: «Девочка с персиками» Серова, «Море. Штиль» Айвазовского, «Мадонна Литта» Л. да Винчи, «Сикстинская мадонна» Рафаэля. При изучении повести Н.В. Гоголя «Шинель», поэмы М.Ю. Лермонтова «Мцыри» и других переносим характеристики и способы организации художественного пространства в произведениях живописи на произведения литературы: пространство замкнутое и открытое, земное и небесное, внешнее и внутреннее…

Метафорическое мышление в решении эвристических, поисковых задач, при создании проблемных ситуаций на уроке. 11 класс. Тема урока: На пути постижения «трехмерной метафоры» (Д.С. Лихачев) Бориса Пастернака. Форма занятия – активизирующая лекция. Задание: предложить и обосновать свою гипотезу, объясняющую, почему метафора Пастернака названа трехмерной. Лекция выстраивается таким образом, чтобы спровоцировать, вызвать к жизни различные читательские гипотезы, т.к. цель – не отгадать смысл, вложенный в определение Лихачевым, а побудить учеников к прочувствованию и осмыслению сложной, метафорической образности Б. Пастернака.

Мандельштам О.Э. писал, что читать стихи – величайшее и труднейшее искусство, а звание читателя не менее почтенно, чем звание поэта. В статье «О собеседнике» он приводит такую метафору: волны моря выносят к вашим ногам запечатанную тусклую бутылку. Будете вы ее вскрывать и вчитываться в размытые временем и морем строки или перешагнете за ненадобностью и поспешите по своим делам? Мандельштам видел в читателе собеседника, друга, неравнодушного человека, который захочет прочитать послание – неважно, какие океаны, пространства и времена разделяют двух людей, автора и читателя. Позволим себе продолжить метафору поэта: человек всматривается в принесенные морем письмена и не постигает их смысла. Нужен ключ. И ключ этот – метафора.

Список литературы:

1. Культурология. XX век. Словарь. – СПб.: Университетская книга, 1997.

2. Мандельштам О.Э. Слово и культура: статьи. – М.: Советский писатель, 1987.

3. Николаенко Н.Н. Метафора как путь познания // Независимый психиатрический журнал. – СПб., 2005. – № 1.

4. Оуэн Н. Магические метафоры. 77 историй для учителей, терапевтов и думающих людей / Перевод с английского Е. Рачковой. – М.: Издательство Эксмо, 2002.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В КАДЕТСКИХ КЛАССАХ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

© Ланских Е.А.[♣]

Военная академия связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного, г. Санкт-Петербург

Проведен анализ психологически ориентированных педагогических методик обучения и воспитания и обоснован выбор оптимальной методики развития интеллектуальных способностей кадетов СОШ.

Образование в кадетских классах средних общеобразовательных школ (КК СОШ) представляет собой целенаправленную деятельность, в ходе которой достигается органичная связь между приобретением обучающимися знаний, умений и навыков, усвоением опыта творческой деятельности и формированием эмоционально-ценностного отношения к миру, к друг другу, к изучаемому учебному материалу.

Стратегическая цель образования – развитие индивидуальности ученика как концентрированное выражение человеческой сущности уникальной и духовно определившейся личности, осознающей и практически реализующей свое призвание в различных сферах социально-культурной жизни, в том числе военной или государственной гражданской службе. Образование включает в себя воспитание и обучение.

Воспитание как основная составляющая образования в КК СОШ – это целенаправленный процесс развития интеллекта, физических и духовных качеств личности кадета, подготовки его к жизни и активному участию в трудовой деятельности.

Вторая составляющая образования в КК СОШ, обучение, представляет собой совместную целенаправленную деятельность педагога и обучающегося по передаче и усвоению знаний, умений и навыков, необходимых для практической деятельности.

[♣] Научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Правовой охраны и использования результатов интеллектуальной деятельности».

Цель обучения – передача и воспроизводство нормативных технологий, методик, приемов практической деятельности. В таком представлении обучение инструментально и по своей сути вторично по отношению к процессам формирования и развития личности кадета.

На сегодняшний день в методике обучения необходим переход от передачи учебного материала преподавателем обучающемуся к их совместной работе по овладению новыми знаниями, умениями и навыками. Это предполагает введение в педагогическую практику образовательных технологий, стимулирующих познавательную деятельность обучающихся. Учащимся в КК СОШ должны быть предоставлены дополнительные возможности для самореализации и саморазвития.

Подготовка молодежи к военной службе в рамках образовательного пространства КК СОШ, предполагает достижение компромисса между военно-профессиональной подготовкой будущих воинов и необходимостью развития индивидуальности обучающегося с целью формирования личности с развитыми физическими, познавательными и нравственными качествами, самомотивированной на военную службу.

Кадеты, обучающиеся в СОШ, безусловно, различаются по своим стартовым интеллектуальным возможностям, поскольку зачисление учащихся в данный класс производят без какого-либо предварительного отбора (за исключением медицинских показаний), экзаменов, тестов и т.п. Более того, в сложившихся в настоящее время непростых социально-культурных и экономических условиях эти различия будут только возрастать.

Следовательно, одной из главных задач образовательного процесса в КК СОШ является создание каждому кадету определенных условий, благоприятствующих становлению и развитию его интеллектуальных способностей. Практически на протяжении всей истории российских как средних, так и высших школ не прекращались попытки привнести в практику обучения психологически ориентированные педагогические методики, основанные как на зарубежном, так и на отечественном педагогическом опыте.

Среди них можно выделить следующие методики (рис. 1):

Свободная методика, при которой обучающийся с помощью педагога сам планирует учебное время, самостоятельно выбирает средства обучения. Какая-либо жесткая система педагогических воздействий отсутствует. Напротив, поощряется импровизация в выборе содержания и средств обучения. Ключевой психологический элемент данной модели – «свобода индивидуального выбора» [1].

Личностная методика, психологической целью которой является придание обучающимся познавательного, эмоционально-волевого, нравственного и эстетического развития. Обучение ведется на высоком уровне сложности при одновременном формировании на занятиях атмосферы доверительного общения, вариативности учебного процесса с учетом индивиду-

альных способностей к обучению. Ключевой психологический элемент – «целостный личностный рост» [2].

Развивающая методика нацелена на перестройку учебной деятельности обучающегося, чтобы обеспечить творческое мышление, рефлексию, самостоятельность в решении разнообразных учебных задач. Основное внимание уделяется теоретическим знаниям. Ключевой психологический элемент – «способы деятельности» [3].

Активизирующая методика, направленная на повышение уровня познавательной активности обучающегося за счет включения в учебный процесс проблемных ситуаций. Ключевой психологический элемент – «познавательный интерес» [4].

Формирующая методика, предусматривающая влияние на умственное развитие обучающегося путем целенаправленного управления процессом усвоения знаний и умений. Вариантами формирующей модели можно считать программированное и алгоритмическое обучение. Ключевой психологический элемент – «умственное действие» [5].

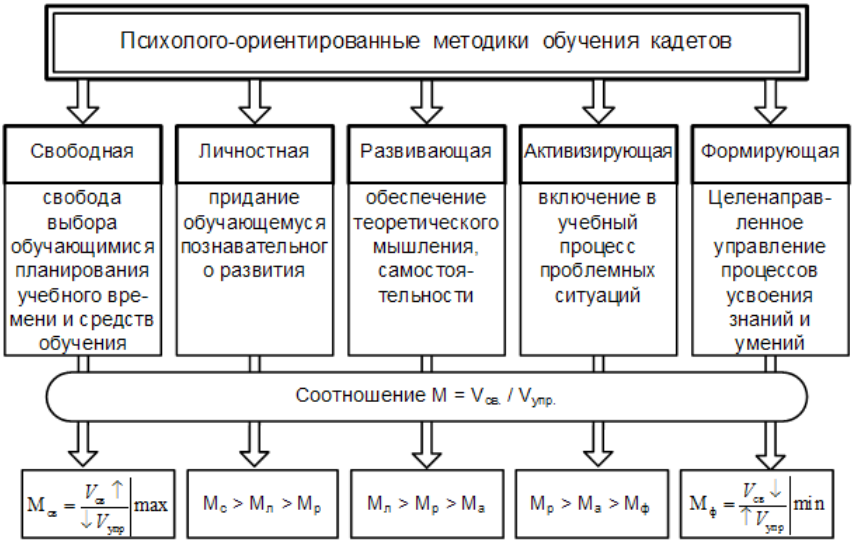

Рис. 1. Содержание и классификация психолого-ориентированных методик обучения кадетов – *M* в зависимости от соотношения объемов свободы выбора обучающегося $V_{св}$ и управляющего воздействия $V_{упр}$: M_c – свободная; $M_л$ – личностная; $M_р$ – развивающая; $M_а$ – активизирующая; $M_ф$ – формирующая

Перечисленные методики (*M*) образуют своего рода иерархическую «лестницу» в зависимости от соотношения двух составляющих: объема сво-

боды субъективного выбора обучающегося – $V_{св}$ и объема управляющих воздействий на него – $V_{упр}$, т.е. $M = V_{св} / V_{упр}$ (рис. 2).

Соответственно, *свободная методика* ($M_{св}$) стремится максимизировать это соотношение $M_{св} = \max\{V_{св} / V_{упр}\}$ за счет повышения объема свободы субъективного выбора – $\{V_{св}\}\uparrow$ и снижения управляющего воздействия – $\{V_{упр}\}\downarrow$.

Формирующая методика ($M_{ф}$) стремится минимизировать данное соотношение $M_{ф} = \min\{V_{св} / V_{упр}\}$ путем снижения объема свободы субъективного выбора – $\{V_{св}\}\downarrow$ и повышения объема управляющего воздействия $\{V_{упр}\}\uparrow$.

Личностная $M_{л}$, *развивающая* $M_{р}$ и *активизирующая* $M_{а}$ методики по соотношению $V_{св} / V_{упр}$ занимают промежуточные положения, соответственно, $M_{св} > M_{л} > M_{р}$; $M_{л} > M_{р} > M_{а}$ и $M_{р} > M_{а} > M_{ф}$.

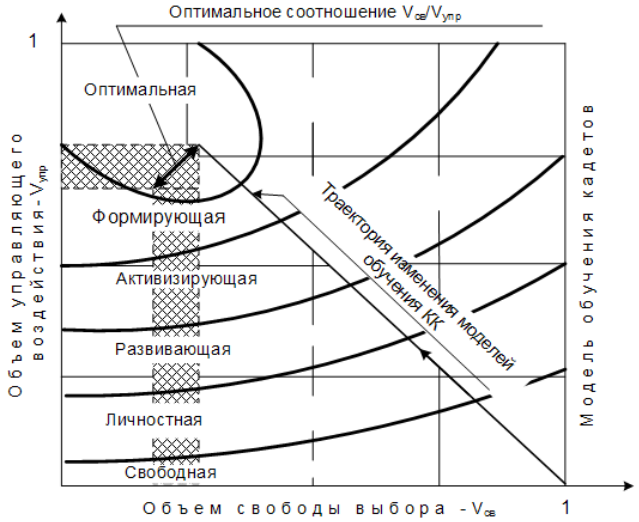

Рис. 2. Траектория изменения психолого-ориентированных методических моделей в зависимости от соотношения объемов управляющего воздействия – $V_{упр}$ и свободы выбора – $V_{св}$ воспитанников кадетских классов

Проблема «чему и как учить?» не утратила своей актуальности. С одной стороны минимизация отношения ($V_{св} / V_{упр}$) жестко привязывает обучающегося к обязательным нормам образовательного процесса, педагоги тем самым вынуждено предопределяют границы его личной свободы. С другой стороны, при увеличении отношения $V_{св} / V_{упр}$, его полная свобода действий и произвольное изменение содержания учебных занятий приводит фактически к тому, что «педагоги рискуют превратить ученика в ин-

теллектуального иждивенца, неспособного к напряженной и продуктивной работе» [6, с. 55].

В значительной мере эта проблема может быть решена, если в содержании главной цели образовательного процесса будут учтены: *когнитивный опыт* обучающегося (психические механизмы, отвечающие за оперативную переработку информации); его *интенциональный опыт* (психические механизмы, лежащие в основе избирательности познавательной активности) и *метакогнитивный опыт* (психические механизмы, обеспечивающие возможность непроизвольного и произвольного управления собственной учебной деятельностью).

При выборе образовательной модели следует принимать во внимание то, что каждый обучающийся является носителем опыта умственной работы и имеет свой максимально достижимый уровень развития интеллектуальных способностей, в рамках которого педагог должен оказывать ему необходимую учебно-педагогическую и психологическую поддержку.

Анализ педагогического опыта КК зарубежных и отечественных СОШ, показал, что оптимальной методикой, при которой одновременно учитываются как требования социально-ориентированного, так и личностно-ориентированного образования, будет методика M_o, где соотношение $V_{св} / V_{упр}$ находится в пределах $V_{св} / V_{упр} = (0{,}2 \div 0{,}3)$.

При использовании такой методики эффективность образовательной деятельности будет зависеть не только от первоначального уровня знаний, умений и навыков кадета, но и от изменений в сфере умственной деятельности учащегося в процессе обучения, а также от уровня сформированности его определенных личностных качеств: компетентности, инициативы, творчества, саморегуляции, уникальности склада ума и др.

В этих условиях решаются задачи по созданию возможностей для актуализации, усложнения и обогащения интеллектуального опыта кадета, в максимально возможных пределах.

Широта кругозора, гибкость ума и многовариантность оценок происходящего, готовность к принятию необычной информации, умение осмысливать происходящее одновременно в терминах причин и следствий, склонность мыслить в категориях вероятного в рамках мысленной модели – эти и другие индивидуальные особенности мыслительной деятельности кадета будут характеризовать качество образовательного процесса в КК СОШ.

Список литературы:

1. Грязева В.Г., Петровский В.А. Одаренные дети: экология творчества. – М.; Челябинск: ИПИ РАО, ЧГИИК, 1993. – 40 с.

2. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Педагогическое общество России, 2003 – 512 с.

3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

4. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.

5. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.

6. Холодная М.А., Гельфман Э.Г. Интеллектуальное воспитание личности // Педагогика. – 1998. – № 1.

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНФОРМАТИКИ В НЕГОСУДАРСТВЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

© Москалец Е.Р.[♣]

Школа «Альфа и Омега», г. Омск

Тип образовательного учреждения влияет на специфику преподавания любого предмета. Говоря о таком предмете как информатика, можно отметить, что в основном вопрос организации учебного пространства рассматривается применительно общеобразовательной школы. В данной статье мы рассмотрим организацию учебного процесса информатики в частных школах.

На сегодняшний день статьями закона РФ об образовании устанавливается свобода действия образовательных учреждений, разрешается создание школ различных форм собственности, а главное устанавливается право родителей на свободный выбор образовательного учреждения для своего ребенка [5].

Школы различных типов имеют свои особенности, существенные с точки зрения состава, содержания задач управления, целей обучения и т.д. [4].

Тип образовательного учреждения – это общая характеристика, выражающая принадлежность к большой группе учреждений системы образования, работающих с детьми определенных возрастов и реализующих по отношению к ним одинаковые образовательные функции [3].

Ориентиром в планировании и построении образовательного процесса в негосударственном образовательном учреждении (НОУ) служит разноплановый социальный заказ образованию. Учебно-воспитательный процесс в НОУ строится с использованием таких ведущих педагогических технологий, как технологии индивидуального (процесс индивидуального взаимодействия учителя и ученика или построение индивидуального образовательного маршрута), индивидуализированного (проекция индивидуального подхода на повседневную поурочную деятельность) и дифференцированного обучения учащихся.

[♣] Учитель информатики.

В школах такого типа возможна реализация индивидуального обучения с точки зрения стихийной реализации структурной модели урока. Такой опыт возникает непосредственно из самих условий обучения [1, с. 91]. Это обуславливает особенности современного образования, базирующегося на принципах гуманистического направления в психологии и педагогике, которое, в свою очередь, предполагает использование личностно-ориентированного обучения.

Основной особенностью НОУ, являются малоукомплектованные классы. Благодаря таким классам, где количество детей в среднем составляет 10-12 человек, а при делении на подгруппы на уроке информатики общее количество обучаемых всего лишь 5-6 человек, у учителя появляется возможность уделять ребенку больше внимания и процесс обучения может выстраиваться с учетом индивидуальных личностных качеств школьника [2].

При этом, во-первых, у ученика появляется возможность организации собственного рабочего пространства за компьютером, когда, в большинстве случаев, в государственной школе наблюдается поочередное выполнение задания несколькими учащимися. Наличие индивидуального рабочего пространства позволяет оптимизировать учебный процесс, разнообразить, ускорить и углубить изучаемый материал. Также каждый ребенок, работая постоянно за одним и тем же компьютером, систематизирует располагающуюся на нем личную информацию. Это могут быть электронные учебники, рефераты, исследовательские работы, тестовые и практические задания. Таким образом, решается проблема хранения необходимых ученику для учебного процесса материалов в электронном виде, что предполагает сокращение затрат времени в ходе поиска информации, которая при отсутствии единого рабочего места может располагаться на различных машинах.

Во-вторых, при планировании урока учитель может организовать собственную и ученическую деятельность таким образом, чтобы у учителя появилось в распоряжении большее количество времени, которое он уделит каждому ученику, ответит на возникшие вопросы, поможет ликвидировать пробелы в изучаемом материале. При наличии этого фактора происходит оптимизация учебного времени и грамотное распределение его между учениками.

В-третьих, учитель может выстроить для ученика индивидуальную образовательную траекторию, что также положительно влияет на организацию учебного процесса. Индивидуальная образовательная траектория представляет собой целенаправленную образовательную программу, обеспечивающую ученику позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательного стандарта при осуществлении учителем педагогической поддержки, самоопределения и самореализации. Необходимость рассмотрения процесса построения индивидуально-образовательной траектории ученика связана с тем, что они создают условия для самовыражения личности при обязательном достижении поставленных целей обучения. Индивиду-

альная образовательная траектория предполагает создание познавательной мотивации и стимулирование познавательной деятельности.

Такая траектория при использовании функциональных возможностей педагогической поддержки реализует личностно-ориентированный образовательный процесс. Содержание индивидуально-образовательной траектории определяется потребностями обучения, индивидуальными способностями и возможностями ученика (уровнем готовности к освоению программы), содержанием программы.

В любой школе можно найти слишком активных или, наоборот, медлительных детей. Активный ребенок быстро усваивает материал, в результате чего у него остается определенное количество свободного времени, которое необходимо заполнить полезной для него учебной деятельностью, как-то дифференцированные практические задания или дополнительное чтение по изучаемой теме, тем самым, оптимизируя процесс его обучения и создавая благоприятные условия для работы всего класса.

Медлительный ребенок, в силу своих индивидуальных особенностей, не успевает за средним темпом группы и в итоге становится объектом нападок учителей и сверстников. Он может получить не полную информацию по теме, что влияет на последующее усвоение материала. Таким детям для ускорения темпа работы можно теорию предлагать в виде схем и отобранного учителем опорного конспекта по изучаемому вопросу. Проверочные работы таким учащимся лучше проводить в форме тестовых заданий.

При наличии индивидуальной образовательной траектории учитель контролирует и дифференцирует темп усвоения учебного материала каждого учащегося класса.

Выбранное направление предполагает преимущественно активную самостоятельную деятельность: это чтение обязательной и дополнительной литературы, реферативная работа, решение задач различного уровня сложности, выполнение лабораторных и практических работ, индивидуальная работа с учителем, контроль знаний. На уроке контроль может осуществляться в виде контроля учителя, самоконтроля, взаимоконтроля, контроля с использованием технических средств и безмашинных контролирующих программ [6].

Поэтому, составляя тематический план и разрабатывая урок, учитель должен учитывать особенности класса и каждого ученика и создавать многоканальную связь (учитель-ученик, ученик-ученик, учитель – коллектив учащихся, ученик – коллектив учащихся).

Процесс обучения при построении индивидуальной траектории может быть представлен следующими этапами: объяснение нового материала (учитель обучает всех учащихся), индивидуальная работа с учащимися на фоне самостоятельно занимающегося класса и самостоятельная работа.

При выстраивании индивидуальной образовательной траектории следует принимать во внимание особенности восприятия информации детьми. Учащимся, воспринимающим материал на слух, следует подкреплять задания звуковым сопровождением, то есть активизировать аудиальный канал. Для школьников, воспринимающих материал через визуальный канал, необходимо подкреплять объяснения графически, используя на уроке необходимые и целесообразные средства наглядности

Существует большое количество параметров, которые следует учитывать при построении индивидуальной образовательной траектории ученика. Кроме вышеперечисленных следует обратить внимание на физическое, психологическое и эмоциональное состояние ребенка. Только при учете всех особенностей ученика получится создать комфортную рабочую атмосферу.

В-четвертых, курс информатики может стать более практикоориентированным и обучаемые смогут выполнять большее количество заданий на компьютере за тот же временной период, которые могут быть предложены учителем в качестве дополнительных. Каждый ученик будет выполнять работу в приемлемом для него темпе.

В-пятых, особенностью НОУ является возможность оборудования необходимым аппаратным обеспечением (АО) каждого рабочего места. На уроках информатики при изучении разделов, где является необходимым условием использование АО, это позволяет учащимся самостоятельно организовывать работу с принтером, сканером и т.д.

Таким образом, особенностями преподавания информатики в негосударственном образовательном учреждении является более рациональная организация личного рабочего пространства за компьютером, включая самостоятельную организацию работы с аппаратным обеспечением, увеличение количества индивидуальной работы с учащимися, построение индивидуальной образовательной траектории и увеличение практической деятельности.

Список литературы:

1. Границкая А.С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991.

2. Капустин Н.К. Педагогические технологии адаптивной школы. – М., Академия, 2001.

3. Полонский В.М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике. – М., 2000.

4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.

5. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. Творческий центр «Сфера». – М., 2002.

6. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ – РАЗВИВАЮЩЕЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

© Мудрова А.В.[♣]
Карельская государственная педагогическая академия, г. Петрозаводск

В статье рассматривается сущность категории «взаимодействие». Обозначаются связи взаимодействия индивида и его развития на протяжении жизни. Понятие взаимодействие рассматривается через призму образовательного процесса и выдвигается предположение о том, что гуманистически направленное взаимодействие участников образовательного процесса может признаваться развивающим. Вследствие рассмотренных аспектов категорий взаимодействие и развитие, ведущей задачей педагога сегодня называется организация соответствующего взаимодействия с учащимися.

Человек – общественное существо и живет в сообществе себе подобных. Он включен в систему связей и отношений с другими людьми, занимает в ней собственную позицию, имеет определенный статус, играет различные социальные роли. Таким образом, именно совместная жизнь с другими людьми приводит к появлению личности как интегральной характеристики человека. Вне совместного общественного бытия собственно человеческая жизнь немыслима; вне включения человека в общность невозможно его становление как человеческого индивида, субъекта и личности. В этой связи важно разобраться в том, какое влияние оказывает общество и человеческие отношения на развитие человека.

В сущности ребенок рождается и живет в системе реально-практических, хотя и разнородных связей с другими людьми (первоначально – с матерью, затем – с близкими, впоследствии – с дальними). С учетом сказанного становится очевидным тот факт, что нигде и никогда мы не можем увидеть человека до и вне его связи с другими – он всегда существует и развивается в сообществе и через сообщество. Более того, «определяя свое отношение к другим людям, он самоопределяется» (С.Л. Рубинштейн).

Так, утверждает В.И. Слободчиков, родовая общность устанавливается уже с первых дней появления человека на свет; а его действительное развитие как раз и связано со сменой и обогащением многообразных форм общности, через которые человек проходит на своем жизненном пути [6, с. 19]. Важно и то, подчеркивает Б.Г. Ананьев, в какие конкретные общности, в силу каких объективных причин включается в процессе жизни тот или иной конкретный индивид. Из этого следует, что его личностные свойства формируются и развиваются в зависимости от его принадлежности к опреде-

[♣] Заместитель начальника отдела по работе со студентами.

ленному классу, нации, этнической группе, профессиональной категории, семье определенного (исторически сложившегося) типа, от образования (если он его получает) в школе (и средней и высшей) определенного типа; членства в общественных или политических организациях и т.д. Кроме того, включенность индивида в те или иные общности определяет содержание и характер выполняемых им деятельностей, круг и способы общения с другими людьми, т.е. особенности его социального бытия, его образ жизни. Следствием этого процесса (включенности человека в общество, социальные связи и отношения) может стать как содействие его развитию (как, например, в подлинном коллективе), так и сдерживание развития и уродование личности (как, например, в группах корпоративного типа) [1, с. 16]. Бесспорно, процессы в трудовом или учебном коллективе наполняют нашу жизнь множеством событий: назначение на новую должность, получение наград и взысканий, смена руководства коллектива и пр. Из этого следует, что поступки окружающих, имеющие отношение к жизни и деятельности данного человека, становятся обстоятельствами его развития, а в иных случаях – событиями (так называемые поступки-события). Так, отношение к людям проявляется в коммуникативных поступках, отношение к обществу в целом – в гражданских, отношение к труду – в трудовых поступках, в созидании полезного продукта – материального или духовного [4, с. 54]. Заметим при этом, что у человека большинство его связей с природной и социальной средой, в которую он всегда включен, отличается совершенно особенной, качественно своеобразной добавкой: он в своей психике отражает предмет, другого человека, общность, событие, процесс, с которыми он взаимодействует или в которых он участвует, дает на каждого из них (в каждом случае свой) эмоциональный отклик и отвечает столь же определенной поведенческой реакцией. Более того, если другой человек, с которым у личности постоянные контакты, или общность, в которую она входит, в высокой степени для нее положительно значимы и очень авторитетны, они (это показали исследования Е.Б. Старовойтенко) сильнейшим образом воздействуют на самодвижение и на появление в нем новых ценностных доминат [2, с. 68].

Представленные заключения позволяют нам сделать следующие выводы. В процессе взаимодействия человек не только лучше познает себя в сопоставлении с другими, но и присваивает новый опыт деятельности и отношений (опыт ведения диалога, сотрудничества). Взаимодействие человека с миром и людьми позволяет ему не только актуализировать имеющиеся у него внутренние потенциалы, но и восполнить их в структурном, содержательном, ценностно-смысловом плане. Взаимодействие помогает субъекту умножить собственные силы, получить эмоциональную «подпитку» и через соизменение картин мира перейти к более адекватному его восприятию и пониманию. Развитие же личности, в свою очередь, есть развитие и усложнение психических процессов и накопление опыта – психического потенциала, который осущест-

вляется в форме накопления отношений. Тем самым, взаимодействие, безусловно, служит важнейшим источником саморазвития индивида, средством обеспечения его самореализации и стимулом для дальнейшего личностного роста, который осуществляется непрерывно на протяжении всей его жизни.

Следуя утверждению Э.Н. Гусинского, любое взаимодействие потенциально образовательно, но на деле по-настоящему оказывают влияние только те из них, которые становятся значимыми для личности. Все образовательные взаимодействия суть взаимодействия личностей, постоянно оказывающих влияния друг на друга. Так, если мы обратимся к рассмотрению образовательной системы, то личности учащихся и педагогов здесь могут каждодневно расти или, напротив, деградировать в зависимости от принятых в ней стилей взаимодействия и способа управления [3, с. 52]. Главный вопрос, волновавший педагогов во все времена, состоит в том, как достичь наиболее эффективного и гармоничного развития учащегося, и какое направление взаимодействия с ним будет этому способствовать? Сегодня в связи с развитием идей гуманизации выдвигается гуманно-личностный подход в обучении – как принцип образования и воспитания, предписывающий гуманное отношение к учащемуся, развитие его субъектности, становление личностных смыслов, моральных способностей и других личностных структур сознания, обеспечивающих его творческую самореализацию и саморазвитие. Гуманно-личностный подход, настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение, ориентации при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Все больше утверждается позиция гуманистического взаимодействия, сотрудничества, помощи, вдохновения, внимания к инициативе студента, к становлению и развитию его личности. Изменяется, в свою очередь, и позиция студента, который переориентируется с результата усвоения на активное взаимодействие с преподавателем и сокурсниками. Тем самым, взаимодействие в его сущности – платформа развития, а гуманистически направленное взаимодействие признается нами развивающим. Радионова Н.Ф., рассматривая взаимодействие как систему, подчеркивает, что «эта система становится развивающей, если она, во-первых, создает потенциальные возможности для проявления личностной активности сторон, то есть ориентирована на актуальные потребности и потенциальные личностные возможности; во-вторых, если взаимодействие соответственно спланировано и организовано, то есть предполагает отбор целей, содержания, способов и форм организации, которые включают их в разнообразные деятельностные и личностные связи; реализацию намеченного и оценку полученных результатов» [5, с. 42].

Смеем предположить, что сегодня ведущая задача педагога – научиться эффективному, соответствующе организованному и четко спланированному, и главное духовному взаимодействию с учащимися. Вследствие верно выстроенного процесса взаимодействия, развитие учащегося, независимо от области

знания или выбранной специализации, будет иметь не только верное направление но и безусловный успех в своем осуществлении.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека. Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия / Под ред. Л.В. Куликова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 236 с.

2. Бодалев А.А. Специфика социально-психологического подхода к пониманию личности. Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия / Под ред. Л.В. Куликова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 236.с

3. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с.

4. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь. Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия / Под ред. Л.В. Куликова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 236 с.

5. Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и учащихся как фактор повышения эффективности учебно-воспитательного процесса // Совершенствование форм и методов учебно-воспитательного процесса в школе и вузе. Ч. 1. – Петрозаводск. – С. 40-43.

6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

РАБОТА С ТЕСТАМИ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ ПЛАНИРОВАТЬ ПРЕДСТОЯЩУЮ РАБОТУ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

© Муравецкая Н.В.[♣]

Муниципальное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии – специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 30 VIII вида, г. Белгород

В данной статье раскрываются коррекционно-развивающие возможности тестовых упражнений при работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью на уроках технологии в специальной (коррекционной) школе VIII вида.

[♣] Учитель технологии.

Подготовка детей с интеллектуальной недостаточностью к самостоятельной жизни и труду их социальная адаптация – задача, которая стоит перед учителем в специальной (коррекционной) школе VIII вида. Сложность решения этой задачи осложнена тем, что нарушения психики таких детей, приводят к значительным недостаткам их трудовой деятельности. Поэтому обучающиеся с нарушением интеллектуального развития нуждаются в специальных методах обучения, в специальной коррекционно-воспитательной работе, имеющей цель по преодолению свойственных этим детям недостатков психического развития.

Наиболее сложной проблемой трудовой подготовки в специальной (коррекционной) школе является обучение учащихся с нарушением интеллекта планированию предстоящей работы, причем работа учителя должна быть построена таким образом, чтобы каждый школьник осознал необходимость планирования своей деятельности не только на уроках трудового обучения, но и в повседневной жизни.

В психологическом аспекте Б.И. Пинский планирование характеризует как процесс, направленный на выбор путей, средств, способов и последовательности действий, ведущих к достижению представляемой цели, а С.Н. Архангельский, как «мысленный ответ на вопрос, состоящий в познании путей, способов, средств и сроков, необходимых и достаточных для достижения поставленной цели, и направленный на преодоление возникающих на этом пути неясностей, трудностей и препятствий» [1]. Умение действовать планово предполагает целенаправленность. Действовать планово – значит, действовать в направлении достижения поставленной цели, пользоваться средствами и способами, обеспечивающими достижение этой цели [1].

Недостатки ориентировочной деятельности и связанные с ними недостатки планирования детей с нарушением интеллекта обусловлены в сильной мере тем, что в условиях аномального развития у них не формируются необходимые способы целенаправленной деятельности [2]. Чтобы успешно выполнить любую работу, учащийся для себя должен знать ответы на вопросы: 1) что делать; 2) чем делать; 3) как делать; 4) что должно получиться в результате работы. В силу своих психофизических возможностей дети с нарушением интеллекта затрудняются ответить на эти вопросы. Работа учителя специальной (коррекционной) школы состоит в том, чтобы научить учащихся самостоятельно без чьей-либо помощи справляться с поставленной перед ними задачей, обратив внимание детей на то, что трудовое задание должно выполняться в строго определенном порядке.

Процесс планирования начинается обычно с осмысления и уточнения трудового задания и с выбора путей и средств его осуществления. Без предварительной ориентировки в условиях работы, установления определенных связей и отношений, последовательности действий нельзя приступить к плановому выполнению трудового задания.

Нами разработаны тесты, используя которые, учитель может получить не только нужные результаты по формированию у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью умения планировать предстоящую работу, но и решить ряд коррекционных задач. Тесты служат для упражнений в мысленном проделывании работы, которую предстоит, затем выполнить практически. При составлении тестовых упражнений мы учитывали то, что обучение с применением тестов оказывается наиболее эффективным только в том случае, если содержащийся в них текст достаточно краток, понятен и доступен. Для примера рассмотрим использование тестов на уроках швейного дела в 6 классе специальной (коррекционной) школы VIII вида, для подготовки учащихся к процессу планирования работы по изготовлению изделия.

Для примера возьмем изделие: сорочка с круглым вырезом. Рассмотрим вопросы, на которые должен уметь ответить ученик, чтобы успешно выполнить работу по пошиву сорочки с круглым вырезом. Обучающиеся для себя должен знать ответы на вопросы: 1) что делать (в нашем случае, необходимо детально изучить образец сорочки: ткань, детали кроя сорочки, контурные срезы); 2) чем делать (инструменты, приспособления и принадлежности, которые он будет использовать при работе); 3) как делать (последовательность обработки и способы обработки сорочки); 4) что должно получиться в результате работы (требования к готовому изделию). Как только учащийся сможет ответить на эти вопросы, он сможет самостоятельно планировать свою работу по пошиву сорочки. В соответствии с этими вопросами мы и составили тестовые упражнения.

Тесты мы условно распределила по разделам: I «Подготовка к работе с изделием» (Используем тесты «Мерки», «Раскрой изделия»);

II «Способы обработки изделия» (Используем тесты «Пошив изделия», «В.т.о. изделия»); III «Планирование работы» (Используем тесты «План работы по пошиву изделия (А)», «План работы по пошиву изделия (Б)»).

Перед началом работы учащимся необходимо детально изучить образец. Учитель обращает внимание детей на фасон изделия, ткань, из которой оно изготовлено, детали кроя, контурные срезы, способы обработки изделия и т.д. После этого начинаем работу с тестовыми упражнениями. В конце работы все ответы учащихся должны быть проанализированы и если есть ошибки, должна быть выполнена работа над ошибками. В тестах «Мерки», «Раскрой изделия», «Пошив изделия», «В.т.о. изделия» мы подбирали по 5 вопросов, чтобы облегчить учащимся в дальнейшем самостоятельно осуществлять контроль и оценку своих ответов по карточкам самоконтроля (за каждый правильный ответ – 1 балл, 5 правильных ответов – 5 баллов, а количество баллов равно оценке).

Работа с тестами II раздела «Способы обработки изделия».

Пример 1. Пошив сорочки с круглым вырезом (1).

1. Каким швом обрабатывают плечевые срезы сорочки?

Выбрать правильный вариант ответа: а) швом вподгибку с закрытым срезом; б) стачным швом; в) запошивочным швом.

2. Каким способом обрабатывают вырез горловины сорочки?

Выбрать правильный вариант ответа: а) швом вподгибку с закрытым срезом; б) обтачкой; в) двойным швом.

3. Каким швом обрабатывают боковые срезы сорочки?

Выбрать правильный вариант ответа: а) стачным швом: б) запошивочным швом; в) обтачным швом.

4. Каким способом обрабатывают срезы пройм сорочки?

Выбрать правильный вариант ответа: а) швом вподгибку с закрытым срезом; б) запошивочным швом; в) обтачкой.

5. Каким швом обрабатывают нижний срез сорочки?

Выбрать правильный вариант ответа: а) стачным швом; б) швом вподгибку с закрытым срезом; в) двойным швом.

Для того чтобы достичь лучших результатов, одни и те же вопросы могут быть даны в тестах с разных сторон и с усложнением заданий.

Пример 2. Пошив сорочки с круглым вырезом (2).

I. Записать название срезов сорочки. 1…; 2…; 3…; 4…; 5…

II. Выбрать способы обработки сорочки с круглым вырезом.

а) обтачкой; б) запошивочным швом; в) швом вподгибку с закрытым срезом; г) стачным швом; д) швом вподгибку с открытым срезом

III. Каким способом обрабатывают каждый из срезов сорочки?

Подобрать названия срезов к каждому из швов. 1.Обтачкой обрабатывают…2. Швом вподгибку с закрытым срезом обрабатывают…

3. Запошивочным швом обрабатывают…(*а) плечевые срезы; б) боковые срезы; в) срезы пройм; г) срез горловины; д) нижний срез*).

IV. Какие операции влажно-тепловой обработки применяют при выполнении швов?

а) разутюжить; б) приутюжить; в) отутюжить; г) заутюжить

V. Какие операции влажно-тепловой обработки применяют при окончательной отделке готового изделия?

а) разутюжить; б) приутюжить; в) отутюжить; г) заутюжить

Результат выполнения тестовых упражнений детьми с нарушением умственного развития, покажет учителю уровень подготовленности учащихся к дальнейшему этапу по подготовке их к планированию работы по пошиву изделия. План работы по пошиву сорочки с круглым вырезом учащиеся в 6 классе на первых этапах работы составляют ещё при помощи учителя. А вот, как велика будет эта помощь, зависит от того, на сколько успешно была проведена и проанализирована работа с тестами I и II разделов (I «Подготовка к работе с изделием», II «Способы обработки изделия»). Необходимо обратить внимание детей на то, что при составлении плана пошива изделия, последовательность действий очень важна. Так, например: нельзя обработать вырез горловины сорочки, без обработки плечевых срезов, нельзя об-

работать нижний срез сорочки, без обработки боковых срезов и т.д. Все эти заявления учитель обязан подтвердить наглядно, продемонстрировав на образцах деталей кроя изделия. В конце работы карточки с обозначением операций располагают в строгой последовательности на доске «Технологическая карта». Теперь на доске «Технологическая карта» расположены: образец изделия (сорочка) и на карточках – план работы по пошиву сорочки. Теперь при помощи тестов «Планирование» закрепляем эту работу.

Работа с тестами «Планирование работы». Тесты в разделе III «Планирование работы» имеют 2 варианта: (А) и (Б). В тестах варианта (А) в заданиях II и III план пошива изделия располагается в правильной последовательности. Поэтому вариант (А) мы отнесли к низкому уровню сложности и рекомендуем его применять на первых этапах работы с изделием, а в дальнейшем для работы с наиболее слабыми детьми.

В тестах варианта (Б) в заданиях II и III последовательность изготовления изделия нарушена, поэтому вариант этих тестов более сложен при выполнении. Самостоятельно контролируют учащиеся правильность выполнения тестов при помощи «Технологической карты» (*это в нашей работе доска с подвижными карточками операций, связанных с изготовлением изделия)* Работа проходит в два этапа:

I этап. *Выполнение заданий при помощи технологической карты*.

1 шаг. Тесты (А) + технологическая карта

2 шаг. Тесты (Б) + технологическая карта

II этап. *Выполнение заданий самостоятельно. Технологическая карта закрыта.* 3 шаг. Выполнение тестов (А)

4 шаг. Выполнение тестов (Б)

Пример 3. План работы по пошиву сорочки с круглым вырезом. (А)

I.Указать последовательность выполнения операций (1, 2, 3, 4, 5, 6):

а) обработать срезы пройм; б) обработать боковые срезы; в) обработать плечевые срезы; г) отутюжить; д) обработать срез горловины; е) обработать нижний срез

II. Записать пропущенный пункт плана работы: *а) обработать плечевые срезы; б) обработать срез горловины; в) обработать боковые срезы; г)обработать срезы пройм; д) обработать нижний срез.*

III. Какую работу не надо выполнять при пошиве сорочки с круглым вырезом: *а) обработать плечевые срезы; б) обработать срез горловины; в) обработать боковые срезы; г)обработать срезы пройм; д) обработать нижний срез; е)обработать пояс; ж) отутюжить изделие.*

Пример 4. План работы по пошиву сорочки с круглым вырезом. (Б)

I.Указать последовательность выполнения операций (1, 2, 3, 4, 5, 6)

а) обработать нижний срез; б) обработать боковые срезы; в) обработать плечевые срезы; г) отутюжить; д) обработать срез горловины; е) обработать срезы пройм.

II. Записать пропущенный пункт плана работы:

а) отутюжить; б) обработать плечевые срезы; в) обработать нижний срез; г) обработать срез горловины; д) обработать боковые срезы

III. Какую работу не надо выполнять при пошиве сорочки с круглым вырезом: *а) обработать боковые срезы; б) обработать срезы пройм; в) обработать срез горловины; г) обработать плечевые срезы; д) обработать ручки; е) обработать нижний срез; ж) отутюжить*.

Работа с тестами дает возможность учителю быстро оценить уровень подготовленности ученика к дальнейшей работе; помогает обучающимся лучше разобраться в трудовом задании и побуждает их к активной, продуманной организации работы; и, следовательно, создаются необходимые предпосылки для успешного формирования у детей с интеллектуальной недостаточность умения планировать предстоящую работу.

Список литературы:

1. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. – М.; Изд-во «Просвещение», 1969. – 152 с.

2. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе. – М.: «Просвещение» 1988. – 224 с.

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

© Сиволобова Н.А.[♣]

Ставропольский государственный университет, г. Ставрополь

В статье автор рассматривает актуальность проблемы гражданско-патриотического воспитания студентов, принципы гражданско-патриотического воспитания, его цель, задачи, теоретико-методологические, социально-психологические основы, роль государства в воспитании патриотов; раскрывает психолого-педагогические условия, специфику гражданско-патриотического воспитания студентов.

Социально-политические изменения, происходящие в современном российском обществе, придают особую актуальность гражданско-патриотическому воспитанию учащейся молодежи, в частности студентов. Теория формирования гражданственности и патриотизма строится на интеграции продуктивных идей, определяющих цели принципы, содержание и способы воспитания и развития личности. Ведущая роль в этом процессе принадле-

♣ Доцент кафедры Педагогики и психологии высшей школы, кандидат педагогических наук, доцент.

жит гражданско-патриотическому воспитанию. Гражданско-патриотическое воспитание понимается как целенаправленный, сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и управления деятельностью личности гражданина и патриота по овладению социально-политическим, экономическим, морально-этическим опытом демократических отношений.

Определяя теоретико-методологические, социально-психологические основы гражданско-патриотического воспитания, его цели, сущность, авторы намечают новые подходы в организации процесса формирования гражданско-патриотического сознания молодежи, освещают важнейшие условия его эффективности, обобщают опыт общеобразовательных учреждений по воспитанию юных граждан, описывают наиболее перспективные формы и методы подготовки учащихся к активной социальной деятельности.

Профессор В.Ю. Троицкий писал: «О патриотизме сегодня говорят люди разных убеждений и в основном – благожелательно: мол, надо воспитывать патриотов, необходимо думать о патриотическом сознании. И все же вопрос о патриотизме остается актуальным. Почему? Ведь мы имеем официально утвержденную программу патриотического воспитания, Концепцию защиты информационной безопасности России, подписанную Президентом в 2000 году, мы можем опереться и на то, что называется традицией. Почему же нам все-таки небесполезно и важно вновь и вновь заботиться о патриотизме? Что заставляет нас вновь и вновь обращаться к теме патриотизма?» [3].

В Правительственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 гг.» определяются нравственно-духовные параметры: повышение толерантности, снижение степени идеологического противостояния в обществе; упрочение единства и дружбы народов Российской Федерации; обеспечение заинтересованности граждан в развитии национальной экономики, снижении социальной напряженности в обществе; проявление мировоззренческих установок на готовность граждан к защите Отечества; уровень реализации творческого потенциала журналистов, писателей, кинематографистов в области патриотического воспитания.

Гражданско-патриотическое воспитание соединяет в себе понятия «гражданин» на когнитивном и нравственно-волевом уровнях и «патриот» на эмоционально-чувственном уровне. Студенты, которые воспитываются в духе гражданско-патриотического воспитания, в первую очередь должны ориентироваться в основных понятиях, касающихся гражданственности и патриотизма, быть активным гражданином своего Отечества, а во вторую – быть патриотом, любить свою Родину, уважать культурные ценности и традиции.

Формирование гражданина и патриота как главная цель воспитания и образования включает в себя две группы задач: те, что помогают морализации личности, развитию ее духовной культуры, и те, что направлены на формирование готовности к выполнению социально значимых функций.

Решение этих задач создает предпосылки для сочетания в облике гражданина социальных и индивидуальных качеств, гармонизации в его жизнедеятельности личных и общественных интересов.

Частные цели гражданско-патриотического воспитания студентов можно классифицировать на три группы: цели формирования гражданского сознания личности – представлений, взглядов, убеждений, идеалов, цели формирования эмоциональной сферы – чувств, переживаний, отношений, цели формирования поведения, отношения и участия в деятельности.

1. Цели формирования гражданского сознания личности – это философско-мировоззренческое самоопределение студента, убежденность в справедливости демократического устройства, истинности демократических и гуманистических ценностей, готовность к социальному и профессиональному самоопределению, национальное самосознание, осознание необходимости заботы об окружающей среде, сохранения и приумножения национальных культурно-исторических ценностей. Это развитие свободомыслия, сочетающегося с убеждением в необходимости личной ответственности и дисциплины, торжества закона и порядка, самостоятельность и независимость мышления.

2. Цели формирования эмоциональной сферы гражданина – развитое чувство любви и преданности родине, дому, семье, уверенности в государстве как гаранте соблюдения демократических прав и свобод, чувства ответственности перед государством, долга, достоинства, гражданской чести, социального оптимизма, формирование критической оценки прекрасного и безобразного в жизни людей, общества.

3. Цели формирования гражданского поведения – это направленность на здоровый образ жизни, культуру досуга, достижение жизненного успеха, законопослушное поведение, сопротивление злу, подавление асоциальных инстинктов, нацизма, жестокости и вандализма, формирование социальной активности, деловых качеств, предприимчивости, навыков коммуникативного общения, социальной активности, трудолюбия.

Среди внутренних, психолого-педагогических, закономерностей в наибольшей степени специфику гражданско-патриотического воспитания отражают зависимости уровня развития гражданского сознания студентов от качества экономических, политических, правовых, экологических знаний, достаточности их связей с жизнью, социальной активности, общения, социального оптимизма, характера взаимоотношений личности и коллектива, ее готовности к разумному сочетанию личных и общественных интересов. Выявленные закономерности позволили сформулировать ряд принципов, отражающих специфику гражданско-патриотического воспитания:

– принцип государственности, требующий целенаправленных совместных усилий вуза и общества в развитии и укреплении демократических основ государства, в повышении его благосостояния, уско-

рении процесса интеграции государства в мировое сообщество, повышении его конкурентоспособности на международном уровне;
- принцип относительной независимости гражданского общества, вуза и государства, предполагающий невмешательство его властных структур в повседневную жизнь вуза, соблюдение суверенных прав учащихся, педагогов и учебно-воспитательных учреждений,
- принцип соответствия основ системы образования главным параметрам и жизнедеятельности демократического общества;
- принцип культурологического подхода, что означает необходимость учета в процессе гражданского воспитания мировых культурно-исторических традиций, воспитания экономической, правовой, политической, экологической культуры;
- принцип единства процессов социализации, гражданско-патриотического воспитания и образования и развития личности.

Для эффективности гражданско-патриотического воспитания необходимо формировать у студентов гражданскую позицию, сознание и качества. Развитие гармоничной личности – одна из главных функций гражданско-патриотического воспитания, т.к. человек не может быть личностью, если он не является или не считает себя гражданином своего государства. Соответственно, результатом гражданско-патриотического воспитания будет сформированная личность, которой должны быть присущи такие категории, как «гражданское сознание», «гражданская позиция», «гражданские свойства и качества».

Гражданское сознание – это сознание человека, с ответственностью выполняющего свой гражданский долг и понимающего, что от его действий зависит не только собственная жизнь, но и судьба близкий людей, народа и государства, определяет его социальное поведение и является существенным условием развития демократического общества. Гражданско-патриотическое воспитание утверждает гуманный подход к развитию личности человека. Оно строится на основе его потребностей и возможностей их удовлетворения в процессе преодоления отчуждения личности от институтов власти, изменений приоритетов в пользу образования и культуры.

Гражданская позиция предполагает формирование опыта гражданского действия, позволяющего учащимся реализовывать важнейшие человеческие ценности, лежащие в основе их мировоззрения, выбирать линию поведения, выражать отношение к обществу и самим себе.

Гражданские качества личности формируются там, где учащиеся вовлечены в самоуправление и решают вопросы не только вузовской жизни, но и окружающей их социальной среды [1].

Успех в формировании гражданских и патриотических качеств у студентов вузов должен определяться следующими условиями: выделением в дисциплинах и предметах специальных тем, вопросов, проблем, ситуаций,

оказывающих эффективное воздействие на формирование у студентов нравственного и патриотического сознания и поведения; включением каждого студента в активную деятельность по изучению и анализу исторического прошлого Отечества; формированием у студентов умений и навыков, публичного изложения своих взглядов, позиций по вопросам исторического прошлого и современного состояния страны; формированием у студентов во время учебных занятий диалектического мышления, стойких мировоззренческих основ патриотизма; обеспечением комплексного подхода, единства и согласованности действий преподавателей, кафедральных коллективов по гражданско-патриотическому и духовно-нравственному воспитанию студентов; широким внедрением в практику учебно-воспитательного процесса активных методов и новых информационных технологий обучения студентов; формированием у студентов осознанного и заинтересованного отношения к изучению исторического прошлого страны, современных проблем и тенденций в развитии нашего общества; материальным и моральным стимулированием активной деятельности студентов в учебно-воспитательной деятельности; высокой педагогической культурой преподавателей вуза, личной примерностью всех категорий преподавателей в выполнении своего профессионального и гражданского долга и др.

Непременным условием формирования гражданственности и патриотизма является наличие мотивации у учащихся, осознание роли и необходимости наличия гражданско-патриотической культуры как у себя, так и у других. Следующим условием является личность самого педагога, работающего со студентами. От того, насколько он подготовлен в этой области, насколько ярко ему удается выразить себя, зависит ответная реакция обучающихся, их отношение к данной проблеме. Формирование гражданственности и патриотизма должно происходить в единстве процессов социального воспитания и социального развития личности как субъекта социальной деятельности и субъекта саморазвития, самовоспитания, самореализации в социуме. Результатом этого процесса является обретение личностью гражданской позиции, основанной на высоких идеях и чувствах социальной ответственности, правового, нравственного, национального достоинства, готовности личности к деятельности, соответствующей требованиям общества.

Дальнейшее совершенствование процесса гражданско-патриотического воспитания учащихся во многом зависит от того, насколько удачно преподаватели сумеют в ходе учебных занятий органически соединить программный материал своего предмета с задачами гражданско-патриотического воспитания студентов; от эффективного использования образовательно-воспитательных возможностей, которыми располагают многие формы учебно-воспитательного процесса; от активности и творчества самих учащихся во всех видах и формах гражданско-патриотической работы вуза.

Список литературы:

1. Беляев А.В. Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи. – Ставрополь: СГУ, 1997.

2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://archives.ru/programs/patriot_2015.shtml.

3. Троицкий В.Ю. О патриотическом воспитании // Русский вестник. – 2004. – № 16. – С. 14.

КОНТЕКСТНЫЕ И ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ХИМИИ

© Сидоренко И.С.[♣], Романова О.В.[♦]

Педагогический институт Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону

В статье дается характеристика опережающей стратегии развития современного образования в условиях становления информационного общества. Авторами выявлены общие требования к реализации опережающего обучения химии в школе. Предложены способы реализации опережающего подхода на уроках химии.

Современный этап развития общества предъявляет к выпускникам школ требования, которые не лидировали всего лишь несколько десятков лет тому назад – организовать поиск информации, которая необходима для решения поставленной цели, умение самостоятельно планировать свою информационную деятельность, структурирование общения и коммуникаций, инструментирование интеллектуальной деятельности и ряд других умений. Так, сегодняшний школьник, готовый стать членом информационного общества, должен обладать востребованными качествами:

– способность выделить в изучаемой проблеме наиболее важные ее компоненты, их причинно-следственные связи (системность мышления);
– креативные способности, позволяющие представить возможные варианты будущего развития тех или иных процессов на основе ранее выделенных их свойств (образное мышление);

[♣] Магистрант факультета Естествознания.

[♦] Доцент кафедры Методики преподавания биологии, химии и естествознания, кандидат педагогических наук.

– адекватное восприятие окружающего мира, постижение понятий многополярности физической реальности (пространственное воображение);
– высокий эмоциональный подъем, необходимый для внутренней психологической поддержки творческого процесса;
– ассоциативность мышления, которые помогают человеку уловить взаимосвязь явлений и на этой основе выявить новые закономерности развития природы и общества;
– вариативность мышления, т.е. способность выйти за рамки привычных, устоявшихся представлений, чувство нового;
– мобильность, умение работать в коллективе [4].

Формирование этих способностей к адаптации к условиям окружающей среды, умений принимать самостоятельные решения в любой деятельности, используя, в том числе, информационные и коммуникационные технологии, возможно сегодня через использование технологий опережающего обучения.

Четкого определения опережающего обучения в трудах конкретных педагогов или энциклопедиях не приводится. Его идея при своей необычайной актуальности в контексте модернизации образования, с трудом поддается как теоретической концептуальной проработке, так и технологически четкой практической реализации. Ученые неоднократно обращаются к этой идее на разных этапах развития отечественного образования, что свидетельствует о ее плодотворном, но не реализованном до сих пор потенциале [5].

Одним из основоположников использования в обучении технологии опережающего обучения является Л.В. Занков. В основу педагогической системы Л.В. Занкова, заложены следующие принципы:

– принцип обучения на высоком уровне трудности – реализация этого принципа предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязи и систематизацию изучаемых явлений;
– принцип ведущей роли теоретических знаний, согласно которому отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем отработка навыков;
– принцип осознания обучаемыми собственного учения. Этот принцип обучения направлен на развитие рефлексии, на осознание самого себя как субъекта учения;
– принцип работы над развитием всех учащихся. Согласно этому принципу, должны быть учтены индивидуальные особенности, но обучение должно развивать всех [3].

Смысл современного опережающего образования несколько изменился. В его основе лежит развитие способностей и возможностей человека самоопределяться в любой деятельности и его подготовки к динамично меняющимся производству и социосфере. Ученые, занимающиеся исследованием проблемы

опережающего подхода к образованию до сих пор не могут придти к одному мнению по вопросу о содержании опережающего образования. Некоторые предполагают, что необходимо прогнозировать в образовании те изменения в науке, технике и социуме, которые с наибольшей вероятностью могут произойти в недалеком будущем. К сожалению, это далеко не всегда оправдывается на практике. По мнению П.Н. Новикова и В.М. Зуева, «нельзя дать обучаемому знания о еще не обоснованных научно законах, закономерностях, категориях природы и общества, нельзя раскрыть принципы функционирования еще не созданных техники и технологий» [2]. Поэтому такая реализация принципа опережающего подхода оправдывается лишь в некотором ряде случаев: тогда, когда речь идет об уже известном содержании и о высокой вероятности востребования его конкретным контингентом обучающихся. Например, изучение иностранных языков и информационных технологий «впрок» [5].

Большинство ученых в качестве основных опережающих элементов содержания образования рассматриваются не конкретные знания и умения, а определенные качества личности, позволяющие самостоятельно осваивать новое содержание и технологии деятельности:

- развитие общих способностей, склонностей, интересов, способствующих адаптации человека к изменяющейся жизни (Б.М. Бим-Бад); развитие личности обучающихся (А.М. Новиков);
- способности использовать собственные знания для совершенствования профессиональной деятельности (В. Горшенин);
- фундаментальные общекультурные знания, обеспечивающие широкий кругозор и активную деятельность в любой сфере (К.К. Колин);
- развитие творческих способностей, навыков самообразования, умений находить пути решения сложных проблем (Л.В. Занина). Опережающее образование в итоге способствует становлению глобального сознания, понимающего грозящие опасности и умеющего сделать все для их предотвращения [6].

Нами выявлены общие требования к реализации опережающего обучения химии в школе:

- максимальная опора на активную деятельность учащихся. Главной почвой для развития познавательных возможностей, как и для формирования, познавательного интереса, являются: ситуации решения познавательных задач, размышления, ситуации мыслительного напряжения, столкновений различных позиций, в которых необходимо разобраться самому, принять решение, встать на определенную точку зрения;
- проведение учебного процесса на оптимальном умственном уровне учащихся.

Один из способов развития творческого мышления старшеклассников на уроках химии – включение в содержание учебно-воспитательного процесса

заданий творческого характера. К задачам творческого характера относят проблемные задачи и задания дивергентного типа, главная особенность которых состоит в том, что они допускают множество правильных ответов. Именно с такими задачами чаще всего сталкивается человек в творческой деятельности: в научном поиске, создании произведений искусства, руководящей работе, работе с детьми – здесь разрабатываемые проблемы имеют не один, а множество способов решения. Творческие задачи требуют от учащихся большой самостоятельности мышления. В традиционном же обучении в основном используют задачи конвергентного типа: условия таких задач предполагают существование лишь одного верного ответа, который может быть вычислен путём строгих логических рассуждений на основе использования усвоенных правил, алгоритмов, законов и теорем.

Приведем примеры задач творческого характера, используемых при обучении химии:

1. Предположите, что произойдет, если на Земле исчезнет железо.
2. Натуральный мёд содержит глюкозу и фруктозу. Предложите способ получения искусственного мёда.

Решение задач такого характера предполагают различные ответы, которые зависят не только от имеющихся химических знаний, но и от большого кругозора ребенка, а также от умений находить и использовать нужную информацию. Такие задания способствуют не только самостоятельному поиску знаний, их анализу, применению в нестандартной ситуации, но и развитию познавательного интереса к предмету, что влияет на качество учебного процесса.

Опережающий характер обучения может иметь и использование контекстных задач. Контекстные задачи – это задания, взятые из жизненной сферы и содержащие личностно значимый вопрос, который помогает учащемуся убедиться в необходимости данного знания. Основой для такой задачи могут служить самые разнообразные источники: текст и вопросы из учебника, дополнительная литература, научно популярные статьи, проблемы реальной жизни и т. п.

В качестве примера рассмотрим одну контекстную задачу.

Имеется целая группа элементов с неизученными функциями. Их называют брейн-элементы. С достаточно большой степенью осторожности можно говорить об их взаимосвязи с интеллектуальными возможностями человека. Прежде всего, обращает на себя внимание их относительно высокая концентрация в головном мозге – органе, который является одним из наиболее оберегаемых в организме. Так необъяснимо относительно высокое содержание в головном мозге золота (2,54 мкмоль/кг сухой массы), таллия (2,44 мкмоль/кг, тогда как в других органах – не более 1,96 мкмоль/кг), олова (16 мкмоль/кг, что на порядок превышает его содержание в других органах) и некоторых других элементов. Вообще, в микроэлементном отношении мозг человека в чем-то сродни компьютеру.

Задания:

1. Ознакомление. Какие основные химические элементы определяют интеллектуальные возможности мозга человека?
2. Понимание. Найдите в Интернете или других информационных источниках, что означает термин «брейн-элементы».
3. Применение. На основании приведенных в тексте данных рассчитайте массы (в мг) золота, теллура, олова в головном мозге человека.
4. Анализ. Раскройте особенности воздействия представленных элементов в ЦНС.
5. Синтез. Предложите перечень продуктов, которые человек должен использовать в своем рационе, чтобы повысить интеллектуальные возможности.
6. Оценка. Определите, что необходимо человеку для повышения своих интеллектуальных способностей [1].

Решение контекстных задач всегда ориентировано на достижение результатов, выходящих за рамки учебного предмета и применяемых в различных видах деятельности. По нашему мнению, такие задачи открывают широкие возможности для развития творческого потенциала личности, способствуют формированию у школьников навыков решения реальных практических проблем и функциональных умений.

Список литературы:

1. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.twirpx.com/file/506689.

2. Новиков П.М., Зуев В.М. Опережающее профессиональное образование: научно-практическое пособие. – М.: РГАТиЗ. 2000. – 266 с.

3. Опережающее обучение по Л. В. Занкову [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://msk.treko.ru/show_dict_531.

4. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты / В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун и др. – М., 2010. – 248 с.

5. Практическая андрагогика. Монография. Книга 2. Опережающее образование взрослых / Под ред. д.п.н., проф. В.И. Подобеда, д.п.н., проф. А.Е. Марона. – изд. второе, дополн. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2009. – 404 с.

6. Субетто А.И. Компетентностный подход: онтология, эпистемология, системные ограничения, классификация и его место в системе ноосферного императива в XXI веке // Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ ВПО в контексте европейских и мировых тенденций: материалы XVII Всерос. науч.-метод. конф. – М.: Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 96 с.

ВОСПИТАНИЕ ИНТЕРЕСА К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© Хачетлова С.М.[♣]
Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик

Русский язык – золотой сплав величайших ценностей истории и культуры. Он необычайно богат по своей лексико-фразеологической структуре, словарному составу, фонетическому и грамматическому строю, многообразию форм, стилей и оттенков как литературной, так и живой разговорной речи. В ходе исторического развития словарный состав русского языка пополнялся за счет других языков. Но это не только не ослабило, а наоборот, обогатило и усилило его, ибо, сохранив свой грамматический строй и основной словарный фонд, русский язык продолжал продвигаться вперед и совершенствоваться.

Перед обществом остро стоит проблема создания нормальной духовной среды для развития ребенка. Русский язык относится к тем предметам, результаты изучения которого и владение им определяются не только школьным обучением, но в значительной мере и обществом, в котором живет ребенок, окружающей его языковой и нравственно-эстетической средой. Сложившаяся языковая ситуация в Кабардино-Балкарии требует особого подхода к формам и методам проведения уроков русского языка. Только школа, только учитель могут переломить эту ситуацию, защитить язык от бессмысленного наплыва американизмов, вульгарных и пошлых речевых штампов, усиленно насаждаемых средствами массовой коммуникации.

Уроки русского языка часто называются детьми, к сожалению, в числе трудных. Возможно, это связано с тем, что учебный материал требует высокого развития способности анализировать, а возможно и потому, что современное образование не активизирует в достаточной степени внутренние мотивы учения. Эта система лишь диктует ребенку свои условия, не оставляя места и времени для его вопросов. Поэтому наши дети перестают их задавать и теряют интерес к обучению.

Одной из главных целей является воспитание интереса у учащихся к урокам русского языка. Как увлечь ребенка предметом так, чтобы он шел на урок с радостью, с жаждой познания нового? Интерес к урокам русского языка вызвать у детей нестандартностью подхода к содержанию в организации изучения предмета. Для учителя давно азбучная истина: если школьни-

[♣] Старший преподаватель кафедры Методики дошкольного и начального образования, кандидат исторических наук.

ки хотят овладеть знаниями, имеют мотивацию к обучению, то эффективность познавательного процесса существенно возрастает. Но в последнее время всё чаще замечаешь: падает интерес детей к учебе. В чём же причины этого нежелания? Неумение преодолевать трудности познавательной деятельности, огромный объём учебного материала, однообразие и монотонность учебного процесса.

На уроках русского языка важно своевременное чередование различных занятий, более напряжённых умственных действий и кратковременных расслаблений, дающих необходимый отдых, направленных на сбережение физического и психического здоровья детей. Это укрепляет работоспособность школьников и их желание овладевать знаниями. Новизна материала, необычность его подачи также побуждают учащихся лучше присмотреться к прежде неизвестному и разобраться в нём.

Пробуждению интереса к изучаемому материалу способствует использование нестандартных форм урока, которые отличаются от традиционных новизной и оригинальностью. Особенно такие уроки уместны при повторении и обобщении изученного материала, а цель их – привитие интереса к учёбе в целом и к урокам русского языка в частности. Например, целесообразно использовать такие нестандартные формы, как урок-диспут, урок-семинар, урок-викторину, урок-зачёт, урок-путешествие, урок-аукцион, урок-сказка, урок-соревнование.

На уроках КВН учащиеся сплачиваются, работают в коллективе, понимают, как важен их ответ. Одной из интереснейших активных форм является «брэйн-ринг». В рамках этих форм обучения может быть организована коллективная, групповая, индивидуальная, фронтальная работа учащихся.

Так, например КСО – это коллективный способ организации обучения с применением диалогических пар сменного состава.

Элементы технологии коллективных способов обучения используют на уроках русского языка, на этапах закрепления, отработки навыка какой-либо темы, при изучении новой темы на этапе решения проблемной ситуации. КСО – это реальная и эффективная технология и что именно на начальной ступени обучения нужно постепенно вводить элементы КСО, так как коллективная и групповая работа – это полноценная самостоятельная форма организации обучения. Она создает хорошее условие для дифференцированного обучения.

Таким образом решается совместными усилиями проблемная ситуация каждой группы и ликвидируются пробелы в знаниях.

Для оживления интереса учащихся в традиционный урок вводят элементы игры: разгадывание кроссворда по теме, решение ребусов, шарад. На таких уроках ненавязчиво обогащается словарный запас, развивается речь, активизируется внимание детей, расширяется кругозор, прививается интерес к предмету, развивается творческая фантазия, воспитываются нравст-

венные качества. Дети играют, а играя, непроизвольно закрепляют, совершенствуют и доводят до уровня автоматизированного навыка знания по русскому языку. В процессе игры на уроке учащиеся незаметно для себя выполняют различные упражнения, где им приходится сравнивать, упражняться, тренироваться. Игра ставит ребенка в условия поиска, пробуждает интерес к победе, а отсюда – стремление быть быстрым, собранным, ловким, находчивым, уметь четко выполнять задания, соблюдать правила игры. В коллективных играх формируются нравственные качества. Дети учатся оказывать помощь товарищам, считаться с интересами других, сдерживать свои желания. Многие игры и упражнения строятся на материале различной трудности, что дает возможность осуществлять индивидуальный подход, обеспечить участие в работе учащихся с разным уровнем знаний. Это делает учебный процесс более интересным, дети чаще проявляют активность, сообразительность и добиваются порой самых высоких результатов.

Много времени на уроках русского языка отводится самостоятельной работе учащихся. Для этого применяются также задания, которые позволяют не только проверить знания по пройденному материалу, но и имеют возможность постоянно повторять изученный материал, учиться с опережением. Дети любят «догадываться» сами. Большое значение на уроках русского языка в развитии творческой познавательной активности имеют загадки, пословицы, скороговорки, стихи. Все эти формы, применяемые на уроках русского языка, помогают в развитии мышления, сообразительности, воображения, обогащают речь и память детей. А главное – такие уроки проходят интересно и не утомляют ребят. Особый интерес у ребят появляется, если они эти задания выполняют не в простой тетради, а на красочных рисунках или фигурках в виде листков деревьев, огурчиков, картинки деревца, т.е. в зависимости от того, с какой темой переплетается задание. Все это позволяет заинтересовать детей значением изучаемых слов, обогащая словарный запас и формировать осознанный навык написания и правильного употребления трудных слов в устной и письменной речи.

Интерактивные технологии активно входят в нашу жизнь, помогают каждому человеку максимально раскрыть свой творческий потенциал, стать более успешным в учебе и работе, сделать мир вокруг себя ярче. Педагогические возможности электронной доски как средства обучения по ряду показателей намного превосходят возможности традиционных средств реализации учебного процесса. Возможности доски настолько большие, насколько велики возможности компьютера в учебном процессе. Начальные классы – не исключение. Доска – удобное, приспособленное для работы с аудиторией средство отображения. Интерактивная доска помогает детям преодолеть страх и стеснение у доски, легко вовлекает их в учебный процесс.

Таким образом, объяснение материала с использованием интерактивной доски позволяет сделать выступление учителя ярче, информативнее и увле-

кательнее. Действия учителя на доске буквально завораживают малышей, и даже отстающие ученики не отвлекаются на таких уроках. Интерактивная доска позволяет ускорить темп урока и вовлечь в него весь класс. Наглядность электронной интерактивной доски – это ценный способ сосредоточить и удерживать внимание учащихся. Наглядность учебы особенно ценна для работы с непоседливыми детьми, она целиком увлекает их. Все ученики класса уделяют больше внимания объяснениям преподавателя, доска достаточно велика, чтобы видели ее все.

Интегрированные уроки в начальной школе призваны научить ребенка с первых шагов обучения представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны. В начальной школе интегрированные уроки целесообразно строить на объединении достаточно близких областей знаний.

На интегрированных уроках дети работают легко и с интересом усваивают обширный по объему материал. Важно и то, что приобретаемые знания и навыки применяются младшими школьниками в их практической деятельности не только в стандартных учебных ситуациях, но и дают выход для проявления творчества, для проявления интеллектуальных способностей.

Для обоснования необходимости использования межпредметных связей в процессе обучения приводят следующие аргументы:

1. возможность изучения материала по разным предметам как единого целого;
2. широкая возможность для развития речи учащихся, для расширения кругозора младших школьников;
3. развивается умственная деятельность;
4. появляется желание учиться, формируются положительные нравственные качества.

Использование различных приёмов, форм, методов на уроках русского языка ведёт к пробуждению интереса обучающихся к предмету, что помогает активизировать познавательную деятельность школьников, а это, в свою очередь, не может не воздействовать на формирование мотивации к обучению. Заинтересованный, увлеченный ребёнок имеет более высокую мотивацию по сравнению с ребёнком пассивным, равнодушным. Успехи же в учении ободряют, воодушевляют школьника, помогают ему раскрыться как личности.

Любовь к русскому языку не воспитаешь лозунгами типа «Надо беречь и любить!». Положительное отношение к русскому языку – это положительное отношение к нему, прежде всего в начальной школе. Это значит, что дети должны быть привлечены к активному участию реализации поставленных учителем целей на уроках русского языка.

Список литературы:

1. Дьяченко В.К. Коллективная и групповая формы организации обучения в школе // Начальная школа. – 1998. – № 1.

2. Жиренко О.Е., Гайдина Л.И., Кочергина А.В. Учим русский с увлечением. – М., 2005.

3. Захарова Н.И. Внедрение информационных технологий в учебный процесс // Начальная школа. – 2008. – № 1.

4. Потапова Е.Н. Интегрированные уроки в начальной школе или как создать у младших школьников целостную картину мира. – М.: Новая школа, 2002.

5. Сидорова С.А. Игра как средство повышения интереса к урокам русского языка // Начальная школа. – 2009. – № 1.

6. Шакура С.Д. Использование коллективного способа обучения при формировании умения учиться. – Мн., 2004.

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РАБОТЫ ПЕДАГОГА С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ НА ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИИ

© Шепелев М.В.[♣]

Ивановский государственный химико-технологический университет, г. Иваново

В работе представлена концепция методической системы работы с одаренными учащимися на пропедевтическом этапе изучения химии. Показано, что в условиях внедрения новых образовательных стандартов изучение химии как раздела естествознания или самостоятельной дисциплины с 5 класса позволяет учащимся достичь высоких результатов как в освоении школьного курса, так и в развитии их творческих способностей, а также формировании у них устойчивого интереса к химии.

В связи с развитием педагогических и информационных технологий и реализацией концепции образовательных стандартов нового поколения, преподавание дисциплин естественнонаучного цикла в средних учебных заведениях приобретает в последнее время особое значение. Именно поэтому изучение химии как раздела естествознания или самостоятельной дисциплины в 5 и 6 классах становится решающим фактором успешной адаптации учащихся к усвоению сложного материала в старших классах, формирования у них основных химических компетенций и, что немаловажно, важным этапом работы с одаренными детьми [1, 2, 4, 5, 8]. При этом следует учесть, что только систематическая работа педагога с учащимися младшего возраста позволяет успешно освоить школьный курс химии, приобре-

[♣] Старший научный сотрудник кафедры Физической и коллоидной химии, кандидат химических наук.

сти необходимые знания для сдачи ГИА и ЕГЭ по предмету, реализовать потребности одаренных учащихся в развитии творческих и, как следствие, интеллектуальных и организационных способностей, а также потребности личности к самообразованию, социальному и коммуникативному взаимодействию [3, 7, 9].

Цель настоящей работы состоит в изучении методологических аспектов работы с одаренными учащимися на пропедевтическом этапе изучения химии и создании методической системы по работе с одаренными учащимися младших классов общеобразовательных учреждений, отвечающей стандартам образования нового поколения.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, оно имеет как теоретическую значимость, обусловленную в первую очередь необходимостью обоснования методологических основ системы работы с одаренными школьниками на пропедевтическом этапе изучения химии, так и прикладную, связанную с разработкой и реализацией теоретической концепции методической системы по работе с одаренными учащимися младшего возраста в области химии. Кроме того, существующие образовательные программы по химии в 8-11 классах при последовательном сокращении числа часов, отводимых на изучение дисциплин естественно-научного цикла, в том числе и химии, не позволяют всем учащимся получить необходимые и прочные знания по предмету, а одаренным школьникам – развить свои творческие способности [2, 4-6].

Идея изучения химии как раздела естествознания в младших классах не является принципиально новой, поскольку некоторые общеобразовательные учреждения ввели данные пропедевтические курсы в свои образовательные программы еще 10 лет назад. Основная же масса школ не сделала это до сих пор, хотя возможности есть у каждого образовательного учреждения, например, через элективные курсы по социальному заказу со стороны родителей учеников. В ряде научных работ отечественных авторов [3, 9] указывается, что основной причиной этого является отсутствие мотивации или, проще говоря, нежелание учителей преподавать, а администрации школ вводить предмет (естествознание или химию), по которому в младших классах еще до конца не разработаны или полностью отсутствуют программы, учебные и учебно-тематические планы, а также методический комплект. Кроме того, в существующих учебниках по естествознанию наблюдается явный перекос информации в сторону преподавания физики. Например, в учебнике «Физика. Химия. 5-6 кл.» (авторы А.Е. Гуревич и др. – 1997 год) примерно 75 % учебного материала отводится физике и лишь около 25 % – химии. При этом химия представлена на чрезмерно наглядном уровне, что не дает учащимся сформировать целостную картину о наблюдаемом явлении или веществе. Но это скорее не ошибка методистов, а влияние времени конца 90-х годов, в условиях которого на преподавание химии в старших классах выделялось

большее число часов по сравнению с нашим временем, а роль химических знаний в младших классах была минимальной. В связи с этим возникает противоречие между наличием общепризнанного факта формирования детской одаренности в области химии школьников младшего возраста и отсутствием единой и научно обоснованной системы диагностики, позволяющей своевременно ее идентифицировать и педагогически поддержать [2, 3, 9].

В ходе проведений занятий пропедевтического курса химии в 5 и 6 классах в МБОУО лицее № 67 г. Иваново Ивановской области, начиная с 2006 года и по настоящее время, была создана и апробирована методическая система по работе с одаренными учащимися на раннем этапе изучения химии. Данная система ориентирована на раннее выявление одаренных учащихся, расширение их кругозора, создание условий для усвоения первоначальных химических понятий, приемов работы с лабораторной посудой и оборудованием, обучение методике выполнения расчетных заданий, подготовку учащихся к более глубокому освоению химии в старших классах, участию в научно-исследовательской и проектной деятельности, олимпиадном движении. Особенностью разработанного учебника пропедевтического курса химии в 5 и 6 классах на основе авторской образовательной программы является то, что материал в нем изложен в краткой и информативной форме, удобной для восприятия и последующего воспроизведения учащимися. В учебнике представлены основные определения и понятия химии в удобной для усвоения форме, позволяющие сформировать у учащихся целостную картину о предмете или изучаемом явлении. Кроме того, он содержит многочисленный иллюстрационный материал, задания для самостоятельной работы и тесты для самоконтроля учащихся. В настоящее время методическая система прошла апробацию в профессиональном сообществе, ее используют в своей работе учителя нескольких регионов Российской Федерации, в том числе Ивановской области. Более того, в МБОУ СОШ № 1 г. Наволоки Кинешемского района Ивановской области учителя химии и биологии активно используют предложенную методическую систему в работе с одаренными учащимися уже 3 и 4 классов, достигая при этом значительных результатов.

Таким образом, создана методическая система педагогической поддержки одаренных учащихся на начальном этапе изучения химии, показано, что в условиях внедрения новых образовательных стандартов изучение химии с 5 класса на основе авторской программы и учебника позволяет достичь высоких результатов не только в освоении школьного курса, но и в стимулировании участия одаренных школьников в олимпиадах, научно-исследовательских конференциях и других конкурсах муниципального, регионального и федерального уровней по химии и смежных с ней дисциплинам. Предложенная методическая система обеспечивает развитие индивидуальных характеристик школьников, позволяет им успешно продвигаться в

интересующей их области деятельности, формирует устойчивый интерес к изучаемому предмету, способствуют личностному самоопределению учащихся и развитию у них творческих способностей.

Список литературы:

1. Долгань Е.К. Инновации и современные технологии в обучении химии: учеб. пособие / Е.К. Долгань; Калининград. ун-т. – 2000. – 66 с.

2. Дранишникова Л.И. Активизация мыслительной деятельности учащихся с признаками одарённости на учебных занятиях по химии / Л.И. Дранишникова // Профильная школа. – 2008. – № 2. – С. 42-48.

3. Иванова Р.Г. О наболевших проблемах методики обучения химии / Р.Г. Иванова // Химия в школе. – 2007. – № 6. – С. 13-21.

4. Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 2003. – №4. – С. 13-19.

5. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.

6. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 416 с.

7. Чернобельская Г.М. Методика обучения химии в средней школе: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г.М. Чернобельская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.

8. Шалашова М.М. Компетентностный подход в оценивании результатов образовательной деятельности учащихся / М.М. Шалашова // Наука и школа. – 2009. – № 5. – С. 19-21.

9. Шалашова М.М. Новое в оценивании образовательных достижений учащихся на основе компетентностного подхода: монография / М.М. Шалашова / УРАО ИСМО, МПГУ, АГПИ им. А.П. Гайдара. – Арзамас: АГПИ, 2009. – 173 с.

Секция 6

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ИЗМЕРЕНИЯ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИИ «ЮВЕЛИР» К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© Дудар Л.И.[♣], Игонина Е.В.[♦]
Краевой колледж предпринимательства, г. Пермь
Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург

В статье рассматривается вопрос о поиске методики измерения уровни готовности обучающихся к осуществлению профессиональных функций. Формирование набора индикаторных переменных, характеризующих интегральный показатель «уровень готовности к профессиональной деятельности».

Значимым аспектом в подготовке обучающихся профессии «Ювелир» является формирование и последующая диагностика профессионально и личностно значимых качеств, определяющих уровень их готовности к будущей профессиональной деятельности. В последнем случае может использоваться диагностическая анкета.

Цель работы состоит в формировании набора индикаторных переменных, характеризующих интегральный показатель «уровень готовности к профессиональной деятельности» и измерение этой латентной переменной на линейной шкале. Результаты проверки качества диагностической анкеты могут быть использованы для решения многих задач, среди которых:

- коррекция набора индикаторных переменных, характеризующих уровень готовности к профессиональной деятельности;
- сравнения студентов различных групп по данной латентной переменной;
- мониторинг уровня готовности будущих ювелиров к осуществлению профессиональных функций.

Уровень готовности к будущей профессиональной деятельности определяется операционально, то есть с помощью набора индикаторных переменных, отраженных в диагностической анкете. Данный набор состоит из 24 индикаторов – профессионально-значимых и личностных качеств обучающихся профессии «Ювелир» (табл. 1).

Трое экспертов выставляют значение каждого индикатора по итогам наблюдения за обучающимся в процессе их подготовки:

[♣] Преподаватель Краевого колледжа предпринимательства.
[♦] Старший преподаватель кафедры Профессиональной педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета, аспирант.

– «да» (наличие качества у обучающегося) – 1 балл;
– «нет» (отсутствие качества у обучающегося) – 0 баллов.

Таблица 1

Индикаторные переменные, характеризующие уровень готовности к профессиональной деятельности (профессия «Ювелир»)

№ п/п	Индикаторная переменная	Направление влияния
i_1	Организаторские способности	+
i_2	Ответственность	+
i_3	Добросовестность	+
i_4	Умение работать в команде	+
i_5	Ориентация на результат	+
i_6	Хороший глазомер	+
i_7	Тактильная чувствительность	+
i_8	Координация кистей и пальцев рук	+
i_9	Эйдетическая память	+
i_{10}	Цветовое зрение	+
i_{11}	Наблюдательность	+
i_{12}	Гибкость мышления (лабильность)	+
i_{13}	Аккуратность	+
i_{14}	Усидчивость	+
i_{15}	Концентрация и распределение внимания	+
i_{16}	Креативность	+
i_{17}	Эстетический вкус	+
i_{18}	Художественный вкус	+
i_{19}	Художественные способности	+
i_{20}	Профессиональная мобильность	+
i_{21}	Работоспособность	+
i_{22}	Технологическая дисциплинированность	+
i_{23}	Моторная память	+
i_{24}	Вербальные способности	+

При этом влияние всех представленных индикаторных переменных прямо пропорционально измеряемой латентной переменной «уровень готовности к профессиональной деятельности»: большее значение индикаторной переменной соответствует большему значению латентной переменной. Об этом свидетельствует символ «+» в третьем столбце табл. 1.

Как пример приведем результаты измерения уровня готовности к будущей профессиональной деятельности обучающихся профессии «Ювелир» четырех групп (гр. 1-4) общей численностью 81 человек (С1-С81) (табл. 2).

Проведенный с помощью RAMM2030 анализ показал, что индекс сепарабельности равен 0,927, что свидетельствует о высокой степени дифференциации обучающихся по уровню их готовности к осуществлению профессиональных функций. Но уровень соответствия описанного набора индикаторных переменных измеряемой латентной переменной (уровень значимости статистики Хи-квадрат) оказался равным 0,0001, то есть значительно меньше критического значения – 0,05.

Таблица 2

Значения индикаторных переменных, используемых для измерения уровня готовности к профессиональной деятельности (профессия «Ювелир»)

№ ст.	Гр.	i_1	i_2	i_3	i_4	i_5	i_6	i_7	i_8	i_9	i_{10}	i_{11}	i_{12}	i_{13}	i_{14}	i_{15}	i_{16}	i_{17}	i_{18}	i_{19}	i_{20}	I_{21}	i_{22}	i_{23}	i_{24}
С1	1	1	3	3	3	3	2	1	2	1	3	1	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	3	1	1
С2	1	0	3	3	2	2	3	2	2	1	3	2	1	3	3	1	2	2	3	3	1	3	3	2	0
С3	1	0	0	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	0	2	1	0
С4	1	0	2	3	2	2	2	1	2	2	3	0	0	2	3	3	0	2	2	2	2	3	2	1	0
С5	1	2	1	2	3	2	2	1	2	1	3	2	2	3	1	1	0	2	2	2	1	1	2	1	2
С6	1	0	2	3	2	3	3	2	1	1	3	1	0	3	2	2	0	1	3	3	1	3	2	2	0
С7	1	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	3	2	2	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2
С8	1	0	2	3	1	1	2	0	2	2	2	1	0	3	3	2	0	2	2	2	0	1	2	1	0
С9	1	1	3	3	3	2	3	2	2	1	3	2	2	3	2	2	0	1	3	3	2	3	3	3	3
С10	1	0	3	3	1	3	2	2	2	1	2	0	0	3	3	3	1	1	2	3	2	3	3	2	0
С11	1	0	2	2	3	2	2	1	0	1	2	0	0	2	2	1	0	0	1	1	1	1	2	1	0
С12	1	1	3	3	3	3	2	2	2	1	3	1	2	1	1	1	0	0	1	2	2	3	3	3	1
С13	1	0	2	3	2	3	3	2	2	1	3	3	2	3	3	3	0	3	3	3	2	3	3	3	0
С14	1	1	0	0	0	2	2	2	2	1	3	1	1	1	0	1	2	3	3	3	1	1	2	3	2
С15	1	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	3	1	2	3	3	2
С16	1	1	0	2	2	2	2	2	1	1	3	2	2	2	0	0	2	3	3	3	1	0	1	1	1
С17	1	2	3	3	3	2	2	2	2	1	3	1	2	2	1	2	1	3	3	3	2	3	3	3	1
С18	1	1	2	2	3	3	2	3	3	2	3	1	2	2	1	1	1	2	3	2	0	0	2	2	1
С19	1	0	3	3	2	3	2	1	8	2	2	2	0	2	3	2	1	2	2	2	0	3	3	3	0
С20	2	0	0	1	1	0	2	1	2	2	2	2	3	1	0	0	0	0	1	2	1	1	2	1	0
С21	2	0	2	2	1	1	0	1	2	2	1	0	1	1	3	2	0	0	2	2	1	1	1	1	1
С22	2	0	0	1	0	0	1	2	2	2	1	0	1	0	0	1	0	0	2	2	0	1	1	0	1
С23	2	0	1	1	1	0	2	3	3	2	2	2	1	1	0	1	0	0	2	2	0	0	2	1	0
С24	2	2	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3
С25	2	0	1	1	1	1	0	1	2	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0
С26	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3
С27	2	2	1	2	2	2	1	2	3	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	3	1	2	1	1	1
С28	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
С29	2	1	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	1	0	2	3	3	1	3	3	2	3
С30	2	2	0	1	1	1	1	2	2	3	0	3	2	0	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1
С31	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
С32	2	0	1	2	2	2	1	1	2	1	0	2	1	1	1	1	0	1	2	1	1	0	1	1	1
С33	2	2	0	1	3	1	1	2	3	1	1	2	3	1	0	1	0	0	2	2	1	0	2	1	0
С34	2	1	0	1	0	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	0	0	1	2	1	1	1	1	0
С35	2	1	2	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	1	1	0	1	3	3	1	2	3	2	2
С36	2	0	3	3	2	2	2	2	3	2	1	2	0	3	3	3	0	0	2	2	2	3	3	2	1
С37	2	1	3	3	1	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	1	2	3	2	2
С38	2	0	0	1	1	2	0	1	2	2	2	1	1	1	1	1	0	3	2	2	1	1	2	1	0
С39	3	0	2	3	2	2	3	3	3	1	2	3	3	3	2	2	0	3	3	3	1	2	3	2	1
С40	3	2	2	2	0	1	2	2	3	3	3	2	1	2	2	2	0	1	2	2	1	2	2	1	2
С41	3	1	3	3	0	0	2	2	3	2	2	1	2	0	2	2	0	2	2	3	0	2	2	2	1
С42	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	1	3	3	3	2	3	2	2	2
С43	3	0	0	2	0	0	1	1	3	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	2	0	1	2	2	0
С44	3	0	2	2	0	1	1	2	3	2	1	1	1	2	2	2	0	1	2	2	0	2	2	2	0

Продолжение табл. 2

№ ст.	Гр.	i_1	i_2	i_3	i_4	i_5	i_6	i_7	i_8	i_9	i_{10}	i_{11}	i_{12}	i_{13}	i_{14}	i_{15}	i_{16}	i_{17}	i_{18}	i_{19}	i_{20}	I_{21}	i_{22}	i_{23}	i_{24}
С45	3	0	2	2	0	2	2	2	3	1	2	1	1	2	1	1	0	1	2	2	0	1	2	1	2
С46	3	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	0	2	2	2	0	2	2	2	1
С47	3	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	1	2	3	3	1	2	2	2	3
С48	3	0	2	3	2	2	1	2	3	2	3	2	0	2	2	2	0	1	2	2	0	2	2	2	1
С49	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	1	2	3	3	2	3	3	3	3
С50	3	1	0	2	3	2	1	1	2	1	1	0	3	1	0	2	1	2	2	2	1	1	2	3	2
С51	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3
С52	3	0	2	3	1	2	2	2	3	2	2	2	1	3	1	2	1	3	3	3	1	1	3	2	1
С53	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	0	3	3	3	2	3	3	3	1
С54	3	1	2	2	2	1	2	2	3	2	0	0	1	1	2	2	0	1	1	2	2	2	2	2	1
С55	3	0	1	2	2	2	3	3	3	2	1	1	3	1	2	2	1	1	1	2	3	2	1	2	2
С56	3	1	1	1	1	1	2	2	3	2	1	2	1	2	0	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2
С57	3	0	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1
С58	3	2	3	3	1	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	1	2	2	2	2	3	3	2	2
С59	3	1	2	3	1	2	2	2	3	1	2	3	1	2	3	3	0	2	3	3	0	2	2	1	3
С60	4	1	3	3	2	3	1	0	1	3	2	2	2	2	3	3	1	2	3	3	0	3	3	2	0
С61	4	1	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	1	2	2	3	2	2	3	2	1
С62	4	2	1	2	2	2	3	3	3	3	1	2	2	2	2	2	0	1	3	2	1	2	3	2	0
С63	4	2	2	2	2	3	2	2	2	3	1	2	2	2	2	3	1	3	3	3	1	2	3	2	1
С64	4	1	2	3	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	3	3	1	2	3	3	1	2	2	2	0
С65	4	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	1	3	3	2	1	2	3	3	2	2	2	2	3
С66	4	2	3	3	3	3	1	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2	1
С67	4	2	3	3	3	3	1	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2
С68	4	2	1	2	0	1	2	2	2	3	1	3	3	0	2	3	0	2	2	3	1	2	2	3	2
С69	4	3	1	1	1	1	2	2	2	3	0	1	1	1	0	1	0	2	2	2	1	2	2	2	2
С70	4	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	3	2	1	3	1	2	3	3	1	2	2	2	2
С71	4	1	0	1	2	2	2	2	2	3	2	3	3	0	2	2	1	3	3	2	2	1	2	2	1
С72	4	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	1
С73	4	2	3	3	1	2	3	3	3	3	1	2	3	3	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	0
С74	4	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	3	1	2	2	0	2	2	3	1	2	2	2	0
С75	4	1	2	2	3	2	2	2	2	2	2	1	0	1	2	2	0	3	2	2	1	2	2	2	0
С76	4	1	3	3	0	2	2	2	2	2	3	1	2	1	3	2	1	2	3	3	0	2	3	3	1
С77	4	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2
С78	4	1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	0	2	3	3	3	3	2	3	1
С79	4	0	0	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	1	0	2	2	2	0	2	2	2	1
С80	4	3	3	3	2	3	2	3	3	3	1	2	3	3	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	3
С81	4	0	3	3	0	3	2	2	3	2	1	2	2	3	3	3	1	3	3	3	1	3	2	2	1

В табл. 3 все индикаторные переменные диагностической анкеты упорядочены по возрастанию их значения на шкале «уровень готовности к профессиональной деятельности» от наименьшего (-2,934 логита) к наибольшему (+2,840). Из нее также видно, что три индикаторные переменные (i_4, i_9, i_{12}) имеют уровень значимости статистики Хи-квадрат меньший 0,05. Однако на уровне значимости 0,01 только одна переменная несовместима со всем набором (i_9).

Таблица 3

Характеристика индикаторных переменных диагностической анкеты

Номер индикаторной переменной	Значение индикаторной переменной	Стандартная ошибка	Значение статистики Хи-квадрат	Уровень значимости статистики Хи-квадрат
i_{19}	-2,934	0,222	4,956	0,084
i_{18}	-2,756	0,203	4,521	0,104
i_{22}	-2,642	0,203	5,497	0,064
i_{9}	-2,056	0,192	12,586	0,002
i_{8}	-0,693	0,198	4,350	0,114
i_{3}	-0,658	0,177	4,775	0,092
i_{23}	-0,382	0,190	2,610	0,271
i_{6}	0,010	0,179	1,438	0,487
i_{7}	0,017	0,185	1,957	0,376
i_{15}	0,077	0,171	5,344	0,069
i_{5}	0,129	0,163	4,918	0,086
i_{10}	0,156	0,151	0,520	0,771
i_{21}	0,261	0,159	3,052	0,217
i_{13}	0,350	0,156	1,295	0,523
i_{14}	0,494	0,145	1,270	0,530
i_{2}	0,533	0,142	3,467	0,177
i_{11}	0,564	0,157	1,321	0,517
i_{12}	0,593	0,145	6,487	0,039
i_{17}	0,632	0,148	1,976	0,372
i_{4}	0,747	0,144	6,755	0,034
i_{20}	1,473	0,162	0,734	0,693
i_{24}	1,499	0,148	4,385	0,112
i_{1}	1,746	0,150	4,694	0,096
i_{16}	2,840	0,176	3,910	0,142

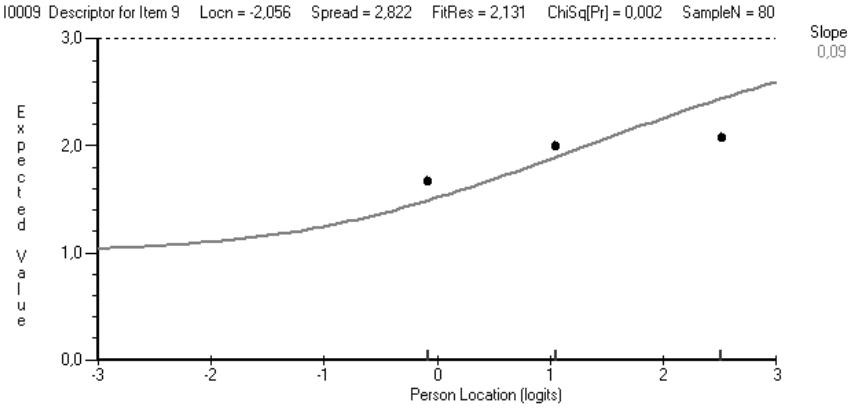

Рис. 1. Характеристическая кривая
для индикаторной переменной i_9 «Эйдетическая память»

Поведение индикаторной переменной описывается так называемой характеристической кривой. Для наименее адекватной модели измерений индикаторной переменной i_9 «Эйдетическая память» (уровень значимости статистики Хи-квадрат равен 0,002) она представлена на рис. 1.

Из характеристической кривой видно, что неадекватность индикаторной переменной проявляется в том, что она слабо дифференцирует студентов с низким, средним и высоким уровнем развития эйдетической памяти. Об этом свидетельствуют расположенные примерно на одном уровне три экспериментальные точки. Полученные результаты могут иметь причиной сложность характеристики каждого студента по данной переменной только в процессе наблюдения за процессом его работы без использования специального инструментария.

В связи с вышесказанным на следующем этапе анализа переменная i_9 «Эйдетическая память» была исключена из набора индикаторных переменных. В результате проведенных преобразований уровень значимости статистики Хи-квадрат повысился до 0,001, но при этом его значение по каждой из индикаторных переменных превысило 0,02.

Выявление особенностей действия каждой из трех категорий ответов (0, 1, 2, 3 балла) применительно к отдельным индикаторным переменным позволило установить, что не по каждой из них задействуются все категории. Таковыми оказались индикаторные переменные i_2, i_8, i_{17}. Выравнивание ширины интервалов (Rating scale analysis) дало возможность преодолеть данную проблему.

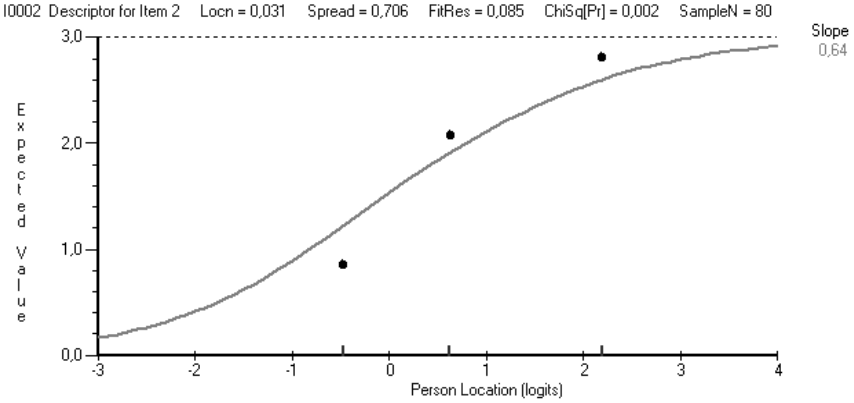

Рис. 2. Характеристическая кривая
для индикаторной переменной i_2 «Ответственность»

Уровень значимости статистики Хи-квадрат при этом возрос до 0,0058. Однако была выявлена наименее адекватная модели измерений индикатор-

ная переменная – i_2 «Ответственность» (уровень значимости статистики Хи-квадрат равен 0,0016). При этом из характеристической кривой (рис. 2) видно, что данная индикаторная переменная обладает хорошей дифференцирующей способностью.

Неадекватность измерения вызвана тем, что обучающиеся с низким уровнем ответственности оцениваются хуже, чем можно ожидать на основе модели измерения (одна левая экспериментальная точка находится под кривой). Обучающиеся со средним и высоким уровнем ответственности оцениваются выше, чем можно ожидать (две правые точки находятся над кривой). Данная ситуация может быть связана с особенностями восприятия экспертами обучающихся, зарекомендовавших себя в качестве высоко или низко ответственных или эффектом ореола. Действие последнего связано с влиянием общего впечатления о студенте и прошлого опыта взаимодействия с ним на последующее восприятие иоценку его действий.

Удаление индикаторной переменной i_2 «Ответственность» из анализируемого набора индикаторных переменных позволило повысить уровень значимости статистики Хи-квадрат до 0,141. При этом описание отдельных индикаторных переменных дало возможность выявить еще одну неадекватную модели измерения переменную – i_8 «Координация кистей и пальцев рук». Уровень значимости статистики Хи-квадрат оказался для нее равным 0,018 (рис. 3).

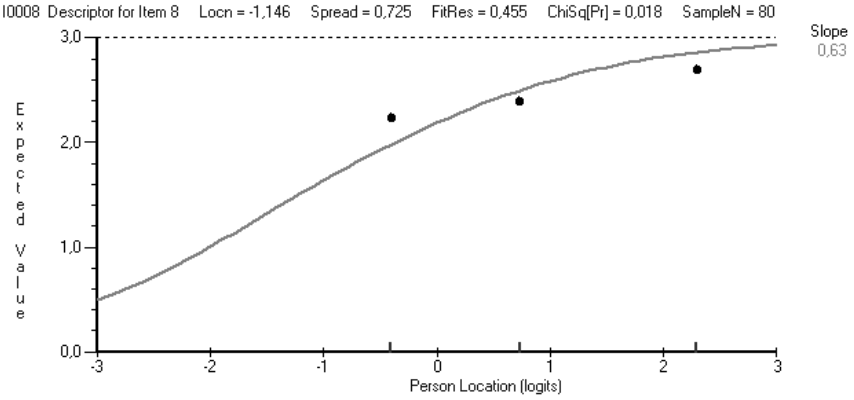

Рис. 3. Характеристическая кривая
для индикаторной переменной i_8 «Координация кистей и пальцев рук»

Как показывает характеристическая кривая, обучающиеся с низким уровнем координации кистей и пальцев рук оцениваются лучше, (левая точка находится над кривой), а обучающиеся со средним и высоким уровнем координации – хуже, чем можно ожидать на основе модели измерения (пра-

вые точки находятся под кривой). Такая ситуация могла сложиться в силу сложности выявления данного качества через наблюдение, отчего дифференцирующая способность индикатора оказалась меньше предполагаемой.

На последнем этапе работы с диагностической анкетой в результате исключения индикаторной переменной i_8 «Координация кистей и пальцев рук» из числа предварительно анализируемых были получены следующие показатели. Уровень значимости статистики Хи-квадрат повысился, составив 0,492. Неадекватных модели измерения индикаторных переменных выявлено не было.

Из оставшейся 21 индикаторной переменной:

1. наиболее адекватной модели измерения является индикаторная переменная i_6 «Хороший глазомер»;
2. наименее адекватной модели является индикаторная переменная i_5 «Ориентация на результат»;
3. наиболее «трудной» индикаторной переменной является индикаторная переменная i_{16} «Креативность»;
4. наиболее «легкой» индикаторной переменной является индикаторная переменная i_{19} «Художественные способности».

Уровень значимости статистики Хи-квадрат для индикаторной переменной i_6 «Хороший глазомер» является наибольшим и равен 0,97. Характеристическая кривая для нее представлена на рис. 4.

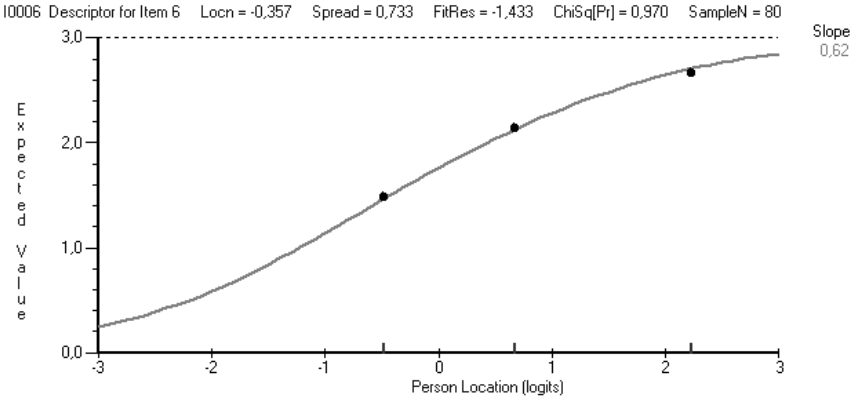

Рис. 4. Характеристическая кривая
для индикаторной переменной i_6 «Хороший глазомер»

Уровень значимости статистики Хи-квадрат для переменной i_5 «Ориентация на результат» оказалась наименьшей (0,086). Однако из характеристической кривой (рис. 5) видно, что она обладает хорошей дифференцирующей способностью и в целом адекватна модели измерения.

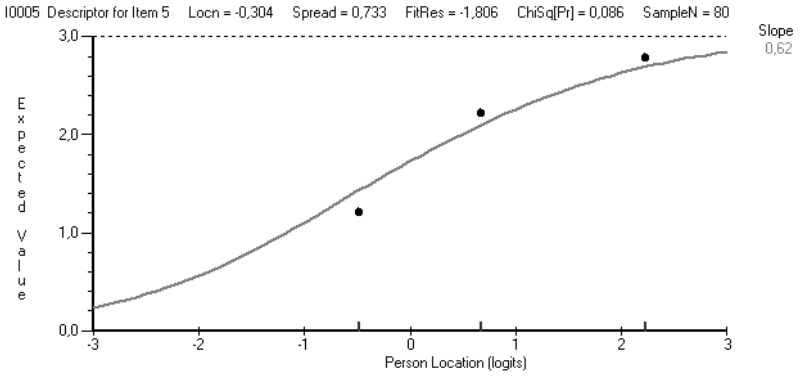

Рис. 5. Характеристическая кривая
для индикаторной переменной i_5 «Ориентация на результат»

Наивысший уровень готовности к будущей профессиональной деятельности характеризует индикаторная переменная i_{16} «Креативность», характеристическая кривая для которой представлена на рис. 6. Данная переменная лучше других дифференцирует обучающихся с высоким уровнем готовности к осуществлению профессиональных функций. Иными словами, она является «трудной»: большинство обучающихся имеют низкие значения по данной индикаторной переменной.

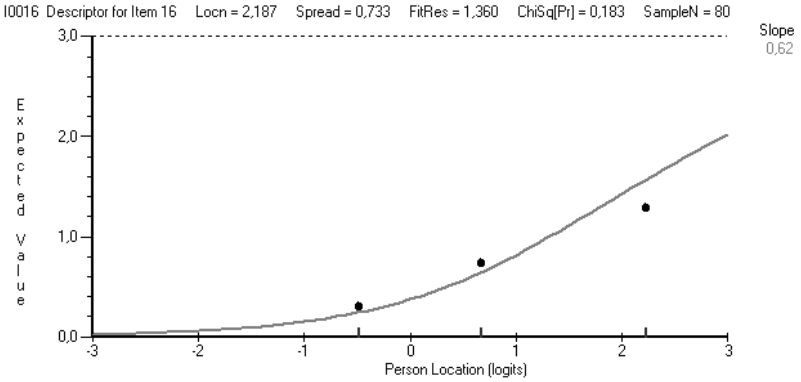

Рис. 6. Характеристическая кривая
для индикаторной переменной i_{16} «Креативность»

Индикаторной переменной, характеризующей наименьший уровень готовности обучающихся к осуществлению профессиональных функций является переменная i_{19} «Художественные способности» (рис. 7). То, что данная переменная характеризует наименьший уровень готовности к бу-

дущей профессиональной деятельности объясняется тем, что обучающиеся всех трех групп (с низким, средним и высоким уровнем готовности) имеют большие ее значения.

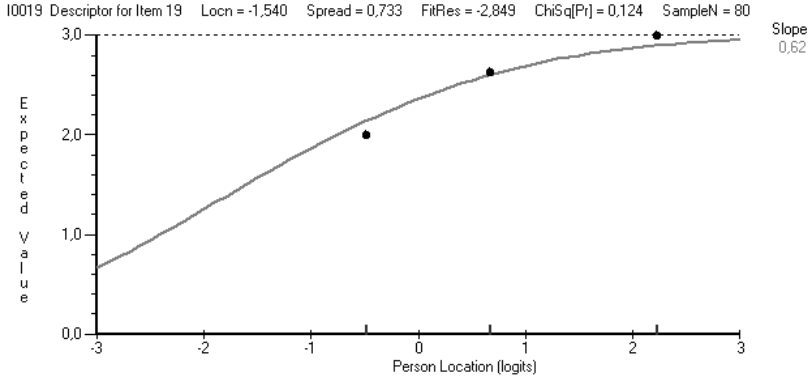

Рис. 7. Характеристическая кривая
для индикаторной переменной i_{19} «Художественные способности»

Совместное распределение обучающихся по уровню их готовности к будущей профессиональной деятельности в качестве ювелиров и индикаторных переменных по их «трудности» представлено на рис. 8.

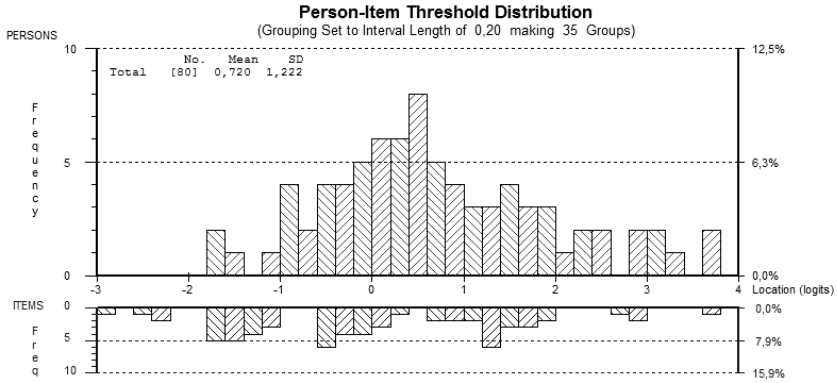

Рис. 8. Соотношение между уровнем готовности обучающихся
к профессиональной деятельности и индикаторными переменными

Исходя из представленной на нем информации, можно сделать следующие выводы:

– диапазон варьирования обучающихся достаточно большой и составляет 5,6 логит (от -1,8 до +3,8 логит), что свидетельствует о

существенном различии между обучаемыми по уровню готовности к будущей профессиональной деятельности и хорошей дифференцирующей способности набора из представленной 21 индикаторной переменной;

– итоги оценивания обучающихся, отраженные в диагностических анкетах, можно условно разделить на группы: низких оценок (примерно половина обучающихся), средних и высоких оценок (примерно четверть обучающихся);
– индикаторные переменные, представленные в откорректированной диагностической анкете, то есть в анкете с исключенными из нее переменными i_2, i_8, i_9, также варьируются в большом диапазоне – 6,8 логит (от -3,0 до +3,8 логит), что обеспечивает высокую точность измерения на всем диапазоне варьирования латентной переменной;
– индикаторные переменные распределены по трудности примерно равномерно, что свидетельствует о возможности использования откорректированной диагностической анкеты для измерения уровня готовности обучающихся профессии «Ювелир» к выполнению профессиональных функций;
– между набором обучающихся и набором индикаторных переменных существует смещение в 0,720 логит, что может говорить о том, что некоторые из индикаторных переменных являются «нерабочими» или же уровень готовности обучающихся к профессиональной деятельности достаточно высок.

Список литературы:

1. Маслак А.А. Измерение латентных переменных в социально-экономических системах: теория и практика: монография. – Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2007. – 424 с.

2. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: в 2 ч. Ч. 2. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ РАБОТНИКА ОБРАЗОВАНИЯ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭЛЕМЕНТ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВОЗМОЖНОСТИ ВЫБИРАТЬ ТРАЕКТОРИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

© Сайханова Л.И.[♣]

Лабинский медицинский колледж, г. Лабинск

В статье анализируется роль самоопределения работника образования в построении траектории профессионального роста, рассматрива-

[♣] Методист Методического отдела, кандидат социологических наук.

ется проблемы, характерные для разных уровней самоопределения работников образования, а также общие для всех, утверждается необходимость образовательной поддержки самоопределения работника образования.

Особенностью нынешнего состояния системы образования является то, что её реформирование происходит на фоне высокой динамики изменений в обществе, неоднородности и ограниченности ресурсов образовательных организаций. В этих условиях число новых проблем и порожденных ими новых задач, работать над решением которых приходится образовательным учреждениям, неуклонно возрастает. Поэтому в данных условиях особенно актуальным становится профессиональный рост работника образования.

Сотрудники учреждений дополнительного профессионального педагогического образования отмечают наличие противоречия «между социальными ожиданиями в отношении этих учреждений в связи с их возрастающей значимостью в развитии образования и традиционными социально-экономическими условиями, а также устаревшими технологиями повышения квалификации, не отвечающими этим требованиям» [1]. Преодолеть данное противоречие, по мнению В.Я. Синенко, возможно, используя модель, состоящую из четырех элементов: самоопределение, актуальность компетенций, обратная связи непрерывность. Мы полагаем, что ведущим в данной модели является первый элемент, который мы рассмотрим подробнее.

Самоопределение работника образования – это сложный многоступенчатый процесс обретения им смыслов жизни и профессионально педагогического бытия и их реализации в сфере профессионального труда и жизни в целом. Содержание самоопределения работника образования характеризуется «целостностью и интегративностью, диалектической взаимосвязью и взаимозависимостью двух основных аспектов: смыслообразования в культуре и смысловоплощения в жизни и профессиональной деятельности» [2]. Профессионально-педагогическое самоопределение, являющееся составной частью самоопределения работника образования, включает определение педагогом себя относительно социальных норм и культурных традиций педагогической деятельности и реализацию обретенных личностных смыслов в профессиональном труде.

Динамика профессионально-педагогического самоопределения зависит от основных противоречий профессионального становления работников образования, которые обусловлены внутриличностными образованиями, противоречий между личностью и внешними условиями жизнедеятельности, а также соотношения внешних и внутренних факторов их профессионального развития, которые на каждой стадии профессионального развития имеют специфический характер.

На каждом этапе профессионального становления личности профессионально-педагогическое самоопределение направлено на решение задач

профессионального развития и обеспечивается механизмом рефлексии. В ситуациях профессиональных кризисов самоопределение педагога-профессионала заключается в перестройке ценностно-смысловых структур личности, механизмом которой является трансценденция личностных смыслов.

В системе критериев самоопределения педагога-профессионала можно выделить:

- базовые критерии, характеризующие целостный феномен самоопределения человеком себя во взаимоотношениях с миром (личностность и субъектность);
- специальные критерии, конкретизирующие базовые с учетом основных аспектов самоопределения работника образования (осознанность, аксиологичность, уникальность, трансцендентность, а также произвольность и ответственность);
- частные критерии, или критериальные показатели, выступающие в роли эмпирических идентификаторов самоопределения работника образования.

Если учитывать все возможные основания самоопределения работника образования, а именно:

- уровень регуляции процессов взаимодействия человека с миром (социальный, культурный, экзистенциальный);
- уровень актуализации личностных смыслов педагогического труда (неопределенный, ситуативный, концептуальный);
- уровень автономии человека в организации событий своей жизни (бессубъектный, подконтрольный, автономный);

то можно определить уровни самоопределения работника образования следующим образом:

- догматический;
- ситуативно-нормативный;
- функционально-ролевой;
- потенциально-креативный;
- ситуативно-креативный;
- креативный;
- нравственно-созерцательный;
- духовно-практический;
- философский.

Самоопределение обеспечивает работнику образования возможность самому выбирать траекторию профессионального роста. Очевидно, что выбор будет зависеть от уровня его профессионального роста, который будет определять и содержание повышения квалификации, и сроки, и место обучения.

Мы полагаем, что для первых трёх уровней самоопределения работников образования (догматический, ситуативно-нормативный и функционально-ролевой) при обеспечении возможности самому выбирать траекторию

профессионального роста характерна следующая проблема – отсутствие осознания необходимости сформированности у себя чётких представлений в сфере экономики образования, нормативных, правовых, электронно-информационных, психолого-педагогических, предметно-технологических, культурно-эстетических направлений.

По нашему мнению, для трёх последующих уровней самоопределения работников образования (потенциально-креативный, ситуативно-креативный, креативный) основной проблемой при обеспечении возможности самому выбирать траекторию профессионального роста является отсутствие реальной свободы выбора содержания, времени, места и организационных форм повышения своей квалификации.

Для трёх высших уровней самоопределения работников образования (нравственно-созерцательный, духовно-практический, философский) при обеспечении возможности самому выбирать траекторию профессионального роста, думается, на первый план выходит следующая проблема – слабая связь между социальной востребованностью высокого уровня профессионализма работников образования по целому ряду современных направлений развития образования и реальным обеспечением повышения их квалификации.

Также мы полагаем, что вышеуказанные проблемы являются не единственными, а только наиболее важными для перечисленных групп уровней самоопределения работников образования. Для всех уровней самоопределения работников образования обеспечения возможности полноценного профессионального роста характерны общие проблемы:

- дискретность системы повышения квалификации.
- наличие в системе дополнительно профессионально педагогического образования остатков устаревших (пассивных, монологических) форм повышения квалификации.
- отсутствие общепринятой, четкой и ясной системы оценки работником образования уровня своей квалификации.

Так как вышеперечисленные проблемы невозможно решить без внесения изменений в систему дополнительного профессионального педагогического образования, мы обратимся к образовательной поддержке самоопределения работника образования.

Сущность образовательной поддержки самоопределения работника образования должна состоять в содействии, осуществляемом в режиме диалога и сотрудничества, в оказании помощи работнику образования в решении проблем, связанных с его жизненным и профессиональным самоопределением. Педагогическая концепция образовательной поддержки включает в себя следующие идеи:

- использования прецедентов самоопределения в качестве ее предметно-содержательной основы;
- взаимосвязи и взаимообогащения общественной и индивидуальной культур в образовании;

– включения в «педагогику самоопределения» экзистенциальной проблематики;
– расширения содержания поддержки за счет взаимодействия с ним субъектов образования; диалогического понимания смысла культурных и индивидуальных прецедентов самоопределения.

Базовый технологический комплекс образовательной поддержки самоопределения работника образования включает следующие технологии:

– герменевтическую, обеспечивающую осмысление педагогами культурных и индивидуальных прецедентов самоопределения;
– заданную, позволяющую представить элементы содержания поддержки в виде педагогических задач, активизирующих рефлексивный механизм самоопределения педагога;
– игровую, предполагающую имитацию проблемно-конфликтных педагогических ситуаций, актуализирующих самоопределение педагога-профессионала в процессе его взаимодействия с другими личностными и профессиональными позициями;
– хронотопическую, содействующую реконструкции индивидуальных прецедентов самоопределения во времени и обстоятельствах жизненного пути и их осмыслению;
– самопроектирования, предусматривающую развитие представлений педагога о личной перспективе в профессии.

Очевидно, что последняя является наиболее актуальной для для профессионального роста работника образования.

На основании вышеизложенного мы можем с достаточной определенностью утверждать, что для профессионального роста работника образования необходима образовательная поддержка. Она главным образом должна быть сосредоточена на формировании самоопределения работника образования как необходимом элементе для обеспечения возможности самому выбирать траекторию профессионального роста. Таким образом, мы рекомендует уделять наибольшее внимание технологии самопроектирования, которая предполагает развитие представлений педагога о личной перспективе в профессии, а также активизации самосознания в постановке и решении жизненных и профессиональных задач, а также оптимальной реализации сущностных сил и формировании культуры личностного выбора.

Список литературы:

1. Синенко В.Я. О модернизации системы дополнительного профессионального педагогического образования // Методист. – 2011. – № 9. – С. 5-10.

2. Саитбаева Э.Р. Теоретические основы самоопределения педагога-профессионала в системе дополнительного педагогического образования: дисс. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / Моск. гос. ун-т. – М., 2002. – 514 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ СИТУАЦИОННОГО ЦЕНТРА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ СИСТЕМ И СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ» ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ, НЕОБХОДИМЫХ БАКАЛАВРУ ПРИКЛАДНОЙ ИНФОРМАТИКИ

© Слугина Н.Л.[♣]
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, г. Владивосток

Описаны результаты исследования, направленного на изучение представлений студентов и преподавателей о компетенциях, необходимых для бакалавра прикладной информатики и об условиях, которые нужно создать для формирования компетенций. Для решения выявленных в ходе исследования проблем предложен подход, базирующийся на использовании технологий ситуационного центра.

Компетентностный подход, имея задачей формирование компетенций, должен быть адекватно понят основными субъектами образования: преподавателями и студентами. В образовательном процессе каждый субъект решает свои задачи, получает свои результаты и определяет успешность в соответствии со своими критериями. Педагогические результаты образования связаны с приобретением новых профессиональных компетенций студентами. Именно им, как основным субъектам образования важно сделать верный выбор, который составит основу их профессионального будущего.

В мае 2011 года на кафедре «Информационных систем и прикладной информатики» Владивостокского государственного университета экономики и сервиса было проведено исследование в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы № 14.740.11.0994 от 06.05.2011 г.

Целью исследования было изучение представления студентов и преподавателей о компетенциях, необходимых для выпускника направления «Прикладная информатика» и об условиях, которые нужно создать для формирования компетенций.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Задача первого этапа состояла в определении компетенций, наиболее важных для бакалавра прикладной информатики.
2. Задача второго этапа – выявить, развитию каких компетенций уделяется достаточно внимания преподавателями на специальных дисциплинах, а для каких необходимо создавать условия.

[♣] Старший преподаватель кафедры Информационных систем и прикладной информатики.

3. В задачу третьего этапа входило определение условий, которые необходимо создать в вузе для развития профессионально важных компетенций.

Для проведения исследования был составлен опросник, на основе подхода к диагностике компетенций, предложенного В.С. Чернявской [1].

В опросе приняли участие 8 преподавателей ведущих специальные дисциплины по направлению «Прикладная информатика» (70 % из числа преподавателей, ведущих специальные дисциплины) и 24 студента старших курсов (7 % из числа студентов третьего и четвертого курсов).

На первом этапе для решения поставленной задачи студентам и преподавателям предлагалось ответить на вопрос: «Какие компетенции, на Ваш взгляд, являются самыми важными для выпускника специальности Прикладная информатика».

Преподавателями и студентами были названы более шестидесяти компетенций, важных для специалиста в области прикладной информатики. Для анализа ответов был применен контент-анализ. На основании смысловых единиц, связанных с характером компетенций на базе стандарта были выделены четыре кластера:

1. Коммуникативные компетенции.
2. Компетенции, относящиеся к развитию профессионально-значимых личностных качеств.
3. Компетенции, относящиеся к профессиональной деятельности.
4. Информационные компетентности.

К коммуникативным компетенциям были отнесены четыре компетенции: умение работать в команде; умение ясно выражать свои мысли: логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; умение конструктивно общаться с клиентами, пользователями; умение убедить заказчика в своей позиции.

К компетенциям, относящимся к развитию профессионально-значимых личностных качеств было отнесено одиннадцать компетенций. Наиболее часто называли: способность к саморазвитию и самообучению, умение ставить цели и находить пути их достижения, развитые аналитические способности, системное мышление.

К информационным компетенциям были отнесены шесть компетенций. Наиболее часто называли: умение находить и анализировать информацию и владение современными информационными технологиями.

Наибольшее количество ответов (более тридцати) было отнесено к компетенциям, относящимся к профессиональной деятельности. Наиболее часто называли компетенции, связанные с работой с базами данных, с информационными системами и прикладным программным обеспечением.

Для решения задачи второго этапа студентам предлагалось ответить на вопрос: «Какие из компетенций, принятые в действующем стандарте бака-

лавра «Прикладная информатика», по Вашему мнению, развивают преподаватели на своих занятиях». По мнению студентов, всем компетенциям, относящимся к профессиональной деятельности, преподаватели кафедры уделяют достаточно внимания в курсах специальных дисциплин. Таким же образом оценено развитие информационных компетенций. Коммуникативные компетенции и компетенции, относящиеся к развитию профессионально-значимых личностных качеств, по мнению студентов, развиваются недостаточно и для их развития требуется создавать особые условия.

Для решения задачи третьего этапа и преподавателям и студентам был задан вопрос: «Какие психолого-педагогические условия необходимо создать в образовательном процессе вуза для становления личности специалиста в области прикладной информатики»?

Преподаватели назвали психолого-педагогические условия, которые необходимо создать в образовательном процессе вуза для становления личности информатика-профессионала.

Ответы были проанализированы с применением контент-анализа и были выделены четыре кластера:

1. Коммуникация.
2. Отношения.
3. Субъектность.
4. Ориентация на владение практическими профессиональными навыками.

Преподаватели представили данные о том, что для развития коммуникации в образовательном процессе необходимо создавать следующие условия: создание возможности для открытости суждений студентов, ведения полемики и дискуссий по основным направлениям дисциплин, возможности участия в командных и индивидуальных проектах, создание условий соревнования на базе разбора и анализа результатов, акцентирование внимания в учебном процессе на содержание учебной программы (а не ее форме).

Для формирования положительных отношений между субъектами образования необходимо предоставление следующих возможностей: творческого самовыражения, общения с преподавателем по интересной тематике в рамках изучаемых дисциплин. А также комфортное пребывание на занятии и демократический стиль общения преподавателя со студентами.

Для развития практических профессиональных навыков необходимо использование современного программного обеспечения, постоянное обновление программного обеспечения, предоставление возможности свободного доступа студентов к лабораторной базе и информационным ресурсам для самостоятельного исследования, дополнительного обучения и решения поставленных задач, привлечение студентов к участию в проектах различной направленности: социальной, технической, экономической. А так же предоставление большего количества времени на практику и самостоятельную работу.

Анализ полученных данных показал, что в рамках четырех анализируемых кластеров, преподавателями было названо большее количество условий, необходимых для развития коммуникативных навыков. Немного меньше условий для формирования положительных отношений и развития практических профессиональных навыков. Условия, необходимые для развития и реализации профессионально-значимых личностных качеств студента не были названы.

Студентами было названо около тридцати психолого-педагогических условий, которые необходимо создать в образовательном процессе вуза для становления личности информатика-профессионала.

К условиям, направленным на развитие коммуникации было отнесено три условия: возможность работать в группе, находить компромисс, развитие устной речи и диалога во время занятий.

К условиям направленным на формирование положительных отношений были отнесены следующие семь условий: создание комфортного климата в общении участников образовательного процесса (студента и преподавателей, дирекции), создание формы отношений между студентом и преподавателем «общение на равных» или «ученик – наставник», предоставление возможности общаться с преподавателем как со старшим другом, но знать пределы, предоставление возможности диалога между студентом и преподавателем, взаимное уважение и доверие преподавателя и студента, создание атмосферы, побуждающей студента учиться и повышать свой профессиональный уровень, поддержание и развитие сильных сторон студента.

К условиям направленным на развитие и реализацию профессионально-значимых личностных качеств отнесены четыре условия: отсутствие строгих рамок и границ, возможность проявить креативность, возможность выражать мысли в свободной форме, отходить от стандартов, мотивация к саморазвитию, возможность участия в научных конференциях, тренингах, семинарах проходящих во всех ВУЗах города.

К условиям, направленным на развитие практических профессиональных навыков отнесены следующие десять условий: доступность необходимых для обучения технических средств, программного обеспечения, свободный доступ в интернет, наличие у преподавателя желания передать свой опыт, приблизить обучение к реальным условиям работы, вводить студента в вопросы профессии, рассказывать реальные примеры, разбирать возможные ошибки и трудности в работе, возможность применения знаний по дисциплинам на практике, во время обучения давать больше примеров, практических заданий, включение в образовательный процесс примеров из реального мира (разбор конкретных ситуаций), больше часов практических занятий, прикладная направленность, уклон на самостоятельное изучение, проведение практик по специальности, проведение семинаров-тренингов, имитирующих условия будущей работы, привлечение к обучению специалистов-практиков.

По сравнению с преподавателями, студентами было названо большее количество условий, необходимых для развития практических профессиональных навыков. Немного меньше условий для формирования положительных отношений. Меньшее количество условий, направленных на развитие и реализацию профессионально-значимых личностных качеств и развитие коммуникативных навыков.

Анализируя результаты исследования необходимо отметить, что, по мнению студентов и преподавателей в дополнение к развитию компетенций, относящихся к профессиональной деятельности необходимо развивать коммуникативные компетенции и компетенции, относящиеся к развитию профессионально-важных личностных качеств. Необходимо создавать дополнительные условия для развития коммуникативных компетенций, профессионально-важных личностных качеств и практических профессиональных навыков.

Основные компетенции, относящиеся к профессиональной деятельности развиваются на специальных дисциплинах: «Проектирование баз данных», «Проектирование информационных систем», «Разработка программных средств» и др. Однако, развиваемые компетенции направлены на решение узких специальных задач в профессиональной деятельности: работа с базами данных, проектирование информационных систем, моделирование систем и др. Бакалавр информатики для осуществления успешной профессиональной деятельности должен не только владеть профессиональными компетенциями, но и видеть взаимосвязь между ними, применять способы решения узких специальных задач для решения проблем в профессиональной области.

Создание необходимых условий для интегрирования узких профессиональных компетенций в единую систему представляется возможным во время изучения дисциплины «Теория систем и системный анализ». Изучением данной дисциплины в образовательном процессе при подготовке бакалавра информатики завершается формирование системы компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Даная дисциплина изучается в восьмом семестре. Ключевой задачей дисциплины является формирование у студентов системного мышления.

Для того чтобы создать условия для интеграции узких профессиональных компетенций, развития системного мышления необходимо использование новых подходов и технологий в преподавании дисциплины «Теория систем и системный анализ», т.к. традиционная форма проведения лекций и лабораторных работ не позволяет осуществить этого в достаточной мере. Для решения этой задачи можно предложить подход, базирующийся на использовании специальных образовательных технологий, основанных на технологиях ситуационного центра. Использование технологий ситуационного центра позволит также создать условия для развития коммуникатив-

ных компетенций и компетенций, относящихся к развитию профессионально-значимых личностных качеств.

Ситуационный центр (СЦ) – пространство, предназначенное для динамического коллективного формирования образа ситуации (объекта, процесса), обеспеченное ключевыми (критическими относительно решаемой задачи) ресурсами [2].

К компонентам ситуационного центра относятся [2]:

- Назначение – использование для понимания.
- Способ (регламент) работы – коллективное обсуждение ситуации с участием лиц, отвечающих за принятые в этом центре решения, а также экспертов, отвечающих за квалификацию принятых и отвергнутых решений.
- Средства коллективного пользования для динамического представления, ввода, вывода и хранения информации.
- Способ организации пространства для людей как биологических систем – локализация центра, включая системы жизнеобеспечения, в пределах помещения, транспортного средства и т. п.

Технология ситуационного центра представляется как новая методология решения задач профессионального образования. Основное отличие учебного и исследовательского аспектов СЦ заключается в том, что преимущественное внимание уделяется изучению методов, а не рассмотрению информации, относящейся к определенной задаче. Для рассматриваемых задач существуют решения, заведомо квалифицированные как «правильные». Одной из основных задач, решаемых в учебно-исследовательском центре, является анализ и оценка компетентности, а также приращения компетентности индивидуально для каждого участника учебно-проектной группы. Качество проектов, разрабатываемых учебно-проектными группами, является вторичным показателем относительно роста индивидуального уровня компетенции.

Основное отличие учебно-исследовательского СЦ от учебной аудитории, оснащенной аналогичным оборудованием, состоит в применении компонентов технологии СЦ, в частности, относящихся к компетенции сервисной команды (планшетист, методолог, игротехник) для разработки достаточно долгосрочного учебного проекта. Учебная аудитория может быть превращена в СЦ за счет реализации соответствующего регламента работы [4].

Филимонов В.А. выделяет два подхода для реализации учебного процесса в учебно-исследовательском СЦ. Один, который называет «Царский путь в науки», ориентирован на использование возможностей сознания. Использование «упаковки» изучаемого предмета, адекватной студенту, позволяет значительно улучшить результат обучения. Термин «упаковка» относится к логической и психологической обработке изучаемого материала. Под адекватностью понимается соответствие «упаковки» полисенсорным характеристикам студента (аудио, видео, кинестетика и пр.) [4].

Другой подход, названный «Рефлексивным театром», ориентирован на возможности подсознания. Методику «Рефлексивный театр» можно описать следующим образом: схема, которую должны усвоить студенты, представляется им в нескольких сценах (вариантах ситуации). Студенты осуществляют инсценировку всех предложенных вариантов. Важно, что при инсценировке может изменяться реквизит, персонажи, актёры, но обязательно сохранение схемы (т.е. структуры связей и отношений действующих лиц). Реализация каждого предложенного варианта схемы сопровождается комментариями. Комментатор находится вне пространства, как актёров, так и зрителей (т.е. работает за пределами минимальной схемы, описанной выше). Его комментарий может быть провокационным, противоречащим ситуации и схеме [4].

Считается, что процесс обучения завершён успешно, если студенты в состоянии реконструировать схему, являющуюся инвариантом представленных ситуаций и реализовать свой вариант ситуации, соответствующий данной схеме. Хорошим результатом является также обоснование других схем, адекватных представленным ситуациям.

Проведенное исследование позволило определить компетенции, которым, по мнению основных субъектов образования, уделяется недостаточно внимания в процессе обучения бакалавров направления «Прикладная информатика». К ним относятся коммуникативные компетенции и компетенции, относящиеся к развитию профессионально-важных личностных качеств. Также были определены условия, которые, по мнению студентов и преподавателей необходимо создать в образовательном процессе для развития необходимых компетенций.

Для создания требуемых условий был предложен подход, базирующийся на использовании технологий ситуационного центра. Использование технологий ситуационного центра помогает сформировать более успешную деятельность для построения образовательного процесса и создания условий для формирования компетенций бакалавра прикладной информатики.

Список литературы:

1. Чернявская В.С. Психологические факторы развития профессионализма дизайнера // Социокультурные проблемы современного человека: материалы IV Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: изд-во Новосибирского государственного педагогического университета, 2010. – с.125-128.

2. Филимонов В.А. Рефлексивный театр ситуационного центра: пейзаж после премьеры / В.А. Филимонов // Рефлексивные процессы и управление. – 2008. – №2. – С. 111-119.

3. Компоненты информационных технологий для ситуационных центров / О.С. Анисимов, А.А. Берс, О.А. Жирков и др.; под науч. ред. В.А. Фи-

лимонова. – Омск: ООО «Информационно-технологический центр», 2010. – 152 с.

4. Филимонов В.А. Информационные технологии и ситуационные центры: точки роста // Информационные технологии и ситуационные центры. Под науч. ред. В.А. Филимонова. – Омск: Омский государственный институт сервиса, 2010. – С. 10-32.

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

© Смоленская Т.М.[♣]

Ставропольский государственный педагогический институт,
г. Ставрополь

В статье представлен опыт формирования профессиональной компетенции студентов разных специальностей в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи». В публикации представлена оригинальная концепция преподавания данной дисциплины, учитывающая триединый подход, подразумевающий рассмотрение языка, языковой культуры, культуры речи как части культуры народа, учет воспитательных возможностей дисциплины и ориентацию на профессиональные требования.

В условиях модернизации общества в целом и образования в частности растет потребность в высококвалифицированных специалистах, владеющих передовыми достижениями науки и производства, навыками профессионального труда и профессионального общения. Этот факт обусловил необходимость формирования у студентов разных специальностей умения организовывать свою речевую деятельность языковыми средствами и способами, адекватными ситуации общения, в том числе профессионального.

Как известно, на протяжении последних десятилетий основные тенденции развития образования претерпели и претерпевают значительные изменения. Если когда-то говорили о возможности передачи знаний, то сегодня очевидно, что знания невозможно передать: они могут лишь усваиваться в процессе личностно-значимой деятельности. А сами знания, вне определенных навыков и умений их использования, не решают проблему образования человека и его подготовки к реальной деятельности. Поэтому в настоящее время целью образования становятся не просто знания и умения, но развитие определенных качеств личности, формирование ключевых ком-

[♣] Доцент кафедры Русского языка, кандидат филологических наук.

петенций, которые должны «вооружать» молодежь для дальнейшей жизни в обществе, ее профессиональной самореализации.

Одной из важнейших компетенций, основами которой должны овладеть еще на студенческой скамье молодые люди, является профессиональная компетенция, под которой принято понимать совокупность компетенций, обеспечивающих готовность выпускников вузов к профессиональной деятельности и дальнейшему профессиональному росту.

Формирование профессиональных компетенций возможно не только в рамках основных специальных дисциплин, но и в рамках дисциплин общегуманитарного цикла, в частности дисциплины «Русский язык и культура речи».

Дисциплина «Русский язык и культура речи» выделилась из «Стилистики» в качестве самостоятельной дисциплины сравнительно недавно и первоначально ее цели и задачи ограничивались нормативными аспектами изучения языка (предметом рассмотрения были орфографические, пунктуационные, грамматические, лексические, орфоэпические нормы), о чем свидетельствует содержание большинства учебников и учебных пособий по данной дисциплине, изданных на рубеже веков. Впоследствии ее объем расширился за счет включения коммуникативного и этического аспектов, предполагающих овладение основами эффективного общения, публичной речи, речевого поведения. На важность данной дисциплины указывает тот факт, что она введена в образовательные стандарты высших и средних профессиональных учебных заведений.

Концептуально значимым в процессе преподавания этой дисциплины, на наш взгляд, является триединый подход, подразумевающий:

1. рассмотрение языка, языковой культуры, культуры речи как части культуры народа-носителя этого языка; повышение культурологической эрудиции в области происхождения русского языка, его места среди других славянских языков, его общественных функций и роли в современном мире. Здесь мы исходим из высказывания Г.О. Винокура, который еще в 20-е годы написал в книге «Культура языка»: «Слово есть не что иное, как культура в ее специфическом выражении»;
2. учет воспитательных возможностей дисциплины, которые связаны с воспитанием высоких духовно-нравственных качеств и гражданской позиции современных студентов, с формированием толерантности через познание русского языка;
3. ориентацию на профессиональные требования, предъявляемые к специалистам в различных сферах деятельности с целью овладения ими навыками и умениями устной и письменной речи для профессионального и повседневного общения.

Многие авторы современных учебников по культуре речи справедливо делают упор на профессионально ориентированную подачу материала (ча-

ще всего эти учебники адресованы студентам юридических и экономических специальностей). Это не только повышает интерес к самой дисциплине («Культура речи»), но и выполняет пропедевтические функции – вводит в мир будущей профессии через значимую для будущей профессии информацию, полученную на занятиях по данной дисциплине.

Не является целесообразным и не представляется возможным создание отдельных учебников для каждой специальности или даже группы специальностей. В то же время, как показывает опыт, возможны такие формы работы, которые помогут осуществить дифференцированный подход в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» («Культура речи», «Культура речи с основами стилистики») на разных специальностях.

К таким формам работы следует отнести следующие:

1. Отработка терминологического аппарата той или иной разновидности научного дискурса (юридического, экономического, компьютерного, туристического и др.)

С этой целью предлагаются орфографический (закрепляются нормы правописания) и орфоэпический (закрепляются произносительные нормы) минимумы (60-80 слов), включающие, наряду с актуализированной лексикой типа *стипендия, коллоквиум, коммуникация, компетенция, оппонент, приоритет, аннотация, аббревиатура, интерпретация, террористический, бакалавр, мониторинг*, профессиональные слова.

Например, в орфографический минимум студентов юрфака войдут слова типа *преамбула, апелляция*, *аннулировать, легитимный, юрисконсульт, юрисдикция, презумпция, инициация, инцидент, инкриминировать, криминогенный, компрометировать, кассационный, прецедент, дилемма.*

Орфографический минимум студентов-экономистов может включать слова типа *акционерный, аккредитив, менеджер, ипотека, девальвация, депозит, депонировать, декларация, приоритет, правопреемник, коммерческий, сертификация, компенсация, конкурентоспособность, трансферт, директива, секвестировать, лицензировать, гарантийный, ассортимент, претензия, коррупция* и под.

В орфографический минимум студентов, обучающихся по специальностям, связанным с физической культурой, охраной безопасности жизнедеятельности, туризмом является целесообразным включение таких слов, как *тренажер, армрестлинг, тренажерный, кросс, рюкзак, турфирма, отель, спартакиада, спарринг, спортивно-оздоровительный, туроператор, трехзвездочный, фитнес-центр, рекреация, реабилитация, гостиница, культурно-познавательный* и т.д.

В орфографический минимум студентов отделения искусств могут быть включены слова типа *искусство, ростральные колонны, декорация, а капелла, аккомпанемент, виолончель, аккомпаниатор, репетиция, галерея, вернисаж, дирижер, серенада, инсценировать, интермеццо, декламировать.*

Следует отметить, что набор слов, входящих в орфографический минимум будет варьироваться с учетом степени орфографической грамотности студентов и актуализованности в обществе и профессии тех или иных лексем.

В качестве дополнительного задания для студентов, имеющих слабую орфографическую базу, можно предложить составить личный орфографический минимум на базе современных лексикографических изданий (орфографических словарей, словарей иностранных слов, специализированных энциклопедических словарей), что закрепит навык работы со справочной литературой.

Важное значение для профессиональной деятельности имеет и владение орфоэпическими нормами. Режет слух, когда стоматолог произносит, например, *пломбИровать зуб* вместо *пломбировАть*, а юрист говорит *Эксперт* вместо *экспЕрт*, *осУжденный* вместо *осуждённый*, *ходатАйство* вместо *ходАтайство*.

Помимо актуализированной, востребованной в последние годы лексики, как и в случае с орфографическим минимумом орфоэпический минимум обязательно должен включать и профессиональную лексику, в произношении которой допускаются ошибки (*дОговор* вместо *договОр*, *тАможня* вместо *тамОжня*, *прИговор* вместо *приговОр*, *дИскурс* вместо *дискУрс*, *менеджмЕнт* вместо *мЕнеджмент*, *маркЕтинг* вместо *мАркетинг* и под.).

В качестве самостоятельной контролируемой работы рекомендуется составление индивидуальных орфоэпических минимумов, созданных на базе известных орфоэпических словарей (Агеенко Ф.Л., Зарва М.В. Словарь ударений для работников радио и телевидения. – М., 1984 и др. издания; Орфоэпический словарь русского языка / Под ред. Р.И. Аванесова. – М., 1997).

2. Расширение активного словаря студентов как за счет актуализированной в обществе лексики, так и профессионально ориентированной.

С этой целью в рамках изучаемой дисциплины рекомендуется освоение лексического минимума (60-80 слов), который предполагает знание лексического значения слов и работу с толковыми словарями, словарями иностранных слов, энциклопедическими словарями (художника, юриста и т.д.). Помимо таких слов, как *менталитет, толерантный, интеллигентный, бестселлер, блокбастер, конгениальный, банальный, креативный, консенсус* и под., в лексический минимум следует включать и отдельные общенаучные и специальные термины (*парадигма, система, оппозиция, нанотехнологии, дефиниция, интерактивный, ноу-хау*).

В качестве самостоятельной контролируемой работы студентов рекомендуется составление индивидуальных лексических минимумов, включающих языковой материал с учетом будущей профессии.

Этот вид работы способствует также, на наш взгляд, повышению культурной эрудиции студентов.

3. Знакомство со специальной литературой посредством аннотирования и реферирования статей из профессиональных газет и журналов по предложенным преподавателем схемам и опорным клише.

Такой вид работы позволяет студентам познакомиться с перечнем профессиональных изданий (у юристов, например, их около тысячи), вызывает необходимость поработать с библиотечными каталогами, привлечь Интернет-ресурсы. Знакомство же с конкретными изданиями даст представление о палитре профессиональных проблем, которые наиболее актуальны в последние годы, поможет извлечь полезную профессиональную информацию, обратить внимание на особенности научной речи в ее письменной форме.

Знание списка специальных печатных изданий позволит обратиться к ним при выборе темы и написании курсовых и дипломных работ.

4. Работа по формированию умений письменно фиксировать профессионально значимую информацию в виде резюме, делового письма, протокола, служебной записки, заявления и т.д. по предложенным образцам.

В связи с необходимостью повышения конкурентоспособности выпускников вуза и с целью успешного трудоустройства как на территории Российской Федерации, так и за рубежом рекомендуем давать студентам образцы резюме не только на русском, но и на других языках, в частности английском.

В качестве самостоятельной контролируемой работы студентам предлагается составить личное резюме на русском и английском языках.

5. Работа по формированию навыков и умений устной речи в пределах повседневного и профессионального общения.

В рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» предлагается раздел «Основы публичной речи», который предполагает не только знакомство со структурой публичного выступления, его подготовкой, приемами, средствами выразительности, но и подготовку выступления и само выступление, по тематике так или иначе связанное с профессиональной деятельностью («Оправдательная речь». «Обвинительная речь» (для юристов); рекламное выступление представителя турфирмы», выступление на Дне открытых дверей того или иного факультета и т.д.).

В зависимости от специальности возможны и другие формы профессионально направленной работы.

Так, например, студентам, обучающимся по специальности «РиСОТ» («Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм») предлагались следующие задания:

– продумать название для собственной туристической фирмы и обосновать его.

На занятии такие номинации комментировались, обсуждались их достоинства и недостатки; проводился конкурс на лучшее название турфирмы.

– сравнить определение понятия «туризм» в словарях, изданных в советское время [5] и в современных лексикографических изданиях. Изменилось ли понимание слова «туризм» в обществе?

Профессионально ориентированный подход в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи», на наш взгляд, помогает не только решить учебные цели и задачи, стоящие перед этой дисциплиной, но и сделать ее более привлекательной для студентов, у которых уже само название предмета ассоциируется со школьным курсом русского языка и проблемами, связанными с ним.

Список литературы:

1. Агеенко Ф.Л., Зарва М.В. Словарь ударений для работников радио и телевидения. – М., 1984 и др. издания.

2. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи. – Ростов н/Д, 2007.

3. Максимов В.И., Голубева А.В. Русский язык и культура речи: учебник для технических вузов. – М., 2009.

4. Орфоэпический словарь русского языка / Под ред. Р.И. Аванесова. – М., 1997.

5. Энциклопедический словарь по физической культуре. – М., 1963.

ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ[1]

© Стебеняева Т.В.[♣], Лазарева Л.Ю.[♦]

Институт международного учета и управления, г. Москва

В работе представлен подход к формированию модели профессиональной компетентности будущих специалистов на основе системного анализа структуры, содержания и процесса их профессиональной деятельности. Практическая ценность модели определяется ее адекватностью к основным требованиям, предъявляемых к современному специалисту ФГОС и полнотой их отражения в модели профессиональной компетентности.

Образование и профессиональная компетентность будут в числе важных факторов обеспечения социальной жизнедеятельности каждого челове-

[1] Статья подготовлена при финансовой поддержке российского гуманитарного научного фонда, проект №10-06-00272а «Методология формирования профессиональной компетентности на основе использования информационно-коммуникационных технологий».

[♣] Главный специалист, кандидат экономических наук.

[♦] Референт, кандидат экономических наук.

ка в XXI веке. В связи с этим одной из главных задач высшего профессионального образования (ВПО) на современном рынке труда становится формирование конкурентоспособных специалистов, улучшение качества их подготовки и быстрое реагирование на запросы общества. Для ее реализации необходимы существенные преобразования структуры, принципов, организации, содержания, форм и методов учебного процесса. Поэтому современное обучение должно предполагать не только передачу общепрофессиональных знаний, но и формирование у будущих специалистов профессиональных компетенций, которые будут востребованы в их последующей профессиональной деятельности.

Указанные обстоятельства привели к возникновению противоречия между потребностью развивающегося общества в квалифицированных специалистах, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями, умеющих ставить и решать профессиональные задачи, и возможностями системы ВПО в подготовке таких специалистов при отсутствии научно обоснованной технологии формирования данных компетенций.

Для решения этой проблемы нами предпринята попытка формирования модели профессиональной компетентности будущих специалистов на основе совокупности определенных компонентов, которые структурно можно представить тремя укрупненными блоками: мотивационно-целевой, содержательно-организационный и оценочно-результативный.

Моделирование объекта исследования представляет дополнительные возможности для более глубокого проникновения в его сущность. Специфическими особенностями моделирования как метода являются целостность изучения процесса и возможность изучения процесса до его реального осуществления, что позволяет выявить отрицательные последствия и ликвидировать или ослабить их на стадии моделирования [3, с. 22].

Формирование модели должно осуществляться на основе системного анализа структуры, содержания и функциональных особенностей профессиональной деятельности будущих специалистов. При разработке модели необходимо руководствоваться:

- квалификационными требованиями к современным специалистам, обусловленными социальным заказом;
- содержанием Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) ВПО;
- образовательными стандартами регионального компонента и учебными планами по направлениям профессиональной подготовки будущих специалистов.

Системный подход при формировании данной модели способствует оптимизации образовательного процесса и позволяет рассматривать профессиональную подготовку будущих специалистов как единую систему с многообразными внутренними преемственными связями. Конкретные виды

профессиональной деятельности, к которым в основном готовится будущий специалист, определяются научно-педагогическими работниками высших учебных заведений совместно с обучаемыми.

Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих специалистов заметно облегчит их профессиональную и социальную адаптацию на рынке труда. При этом товаром становится способность личности удовлетворять потребности рынка труда в определенных компетенциях, необходимых для данного вида деятельности. На рынке труда специалисты, по сути, продают готовность к профессиональной деятельности, конкурируя между собой за рабочие места. Поэтому система ВПО призвана заложить основы профессиональной конкурентоспособности будущих специалистов на рынке труда, его профессиональной и социальной мобильности [1].

Для выполнения своих функциональных обязанностей будущий специалист должен обладать определенными умениями, знаниями, навыками, личностными качествами и нравственными ценностями, большинство из которых он приобретает в процессе подготовки к своей будущей профессиональной деятельности. Иными словами, он должен обладать определенным уровнем компетентности, который позволит ему эффективно осуществлять свою деятельность, поэтому в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов целесообразно использовать компетентностный подход. Исходя из этого, основной целью профессиональной подготовки будущих специалистов будем считать формирование профессиональной компетентности.

Профессионально-ориентированная педагогическая технология формирования профессиональной компетентности будущих специалистов может быть определена как совокупность целей, подходов, принципов, функций, методов обучения, а также мониторинга сформированности знаний, умений, навыков на основе выделенных критериев и показателей для достижения готовности будущих специалистов к компетентному осуществлению профессиональной деятельности с практическим использованием сформированных компетенций в условиях современного рынка труда.

В рамках этой технологии для формирования модели определен ряд ведущих условий: организационных, психологических, педагогических и методических.

К организационным условиям функционирования модели относятся:

1. осуществление постоянной взаимосвязи с образовательным комплексом с целью совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов;
2. гибкое реагирование на изменяющиеся требования к будущим специалистам со стороны социального заказа;
3. разработка и совершенствование образовательного стандарта регионального компонента и учебных планов в соответствии с изменяющимися требованиями к будущим специалистам данного профиля;

4. разработка и внедрение элективных курсов, направленных на знакомство с современными образовательными инновационными технологиями, формирование профессиональных умений и их реализацию.

Организационные условия функционирования модели способствуют направленности всех ее элементов и субъектов образовательного процесса на формирование у будущих специалистов знаний, умений и навыков в области предстоящей профессиональной деятельности.

Психологические условия функционирования модели способствуют формированию у будущих специалистов: готовности реализовывать современные инновационные технологии в профессиональной деятельности; мотивационно-ценностного отношения к предстоящей профессиональной деятельности; активной жизненной позиции; профессионально значимых личностных качеств.

Педагогические условия функционирования модели выражаются в практической реализации современных принципов организации образовательного процесса, включающих: соотнесение содержания профессионального обучения с основными особенностями профессиональной деятельности; оптимальное сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса и создание условий для самостоятельной работы будущих специалистов; рациональное применение инновационных методов и средств обучения на различных этапах профессиональной подготовки будущих специалистов; соотнесение результатов подготовки с требованиями социального заказа к качеству подготовки будущих специалистов данного профиля; формирование у будущих специалистов знаний и умений, личностных качеств, необходимых для реализации профессиональных навыков и технологий [2].

Методические условия формирования модели представлены системой традиционных и инновационных дидактических средств. При этом большое внимание уделяется использованию информационных технологий в учебно-воспитательном процессе и формированию информационной культуры будущих специалистов, без которой невозможно сформировать специалиста нового типа. Совокупность методических условий обеспечивает: выбор форм, методов и средств обучения, позволяющих сформировать профессиональную компетентность будущих специалистов; реализацию личностно-деятельностного, синергетического подхода в обучении; направленность образовательного процесса на раскрытие, дальнейшее развитие и совершенствование способностей и личностных качеств будущих специалистов.

Таким образом, лишь при комплексной практической реализации выделенных условий можно решить проблему подготовки будущих специалистов, компетентных в самых различных областях жизнедеятельности общества.

Содержательный компонент модели направлен на отбор и структурирование содержания учебного материала, создание программного и учеб-

но-методического обеспечения для подготовки будущих специалистов и формирования специальных профессиональных компетенций:

- гностических (обогащение собственных знаний о формах профессиональной деятельности способах повышения ее эффективности);
- коммуникативных (установление взаимоотношений между всеми участниками профессиональной деятельности, создание благоприятного микроклимата и положительной мотивации, организация эффективного взаимодействия);
- конструктивных (отбор и композиционное построение содержания профессиональной деятельности, выбор ее конкретных видов и форм в зависимости от предпочтений будущих специалистов);
- проектировочных (перспективное планирование стратегических, тактических оперативных задач, связанных с организацией профессиональной деятельности);
- организаторских (непосредственная реализация профессиональных компетенций на практике) [2].

Организационный компонент модели предусматривает ориентацию форм, методов и средств обучения на активное освоение системы профессиональных ценностей. Детально на формах, методах и средствах обучения, обеспечивающих формирование компетентности будущих специалистов в данной статье мы останавливаться не будем.

В качестве показателей сформированности профессиональной компетентности были выделены: когнитивный, мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный, личностный компоненты.

Когнитивный компонент представлен системой знаний о способах и формах физической рекреации, о ее влиянии на участников рекреационной деятельности, о способах повышения эффективности физкультурно-рекреационной деятельности: объем и системность знаний; устойчивость знаний; сформированность познавательной активности.

В мотивационно-ценностный компонент вошли следующие критерии: сформированность профессионального мотива; понимание необходимости рекреационной деятельности; сформированность учебного мотива.

Операционно-деятельностный компонент включает: предметно-профессиональную составляющую (готовность к практическому применению полученных знаний); коммуникативный составляющую (способность устанавливать контакт и осуществлять общение эффективно); аналитико-рефлексивную составляющую (способность анализировать тренировочную деятельность заносить цели и результаты).

Личностный компонент представлен сформированностью профессионально значимых качеств личности, необходимых специалисту в рекреационной деятельности.

Представленная модель рассматривается как эффективный инструментарий формирования профессиональной компетентности будущих специа-

листов. Она имеет открытый характер, может при необходимости развиваться в любом направлении и пополняться новыми компонентами. Практическая ценность модели определяется ее адекватностью к основным требованиям, предъявляемых к современному специалисту ФГОС и полнотой их отражения в модели профессиональной компетентности.

Список литературы.

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – Режим доступа: www.eidos.ru.jornal/2005/0910-12.htm.

2. Власов Д.А. Технология проектирования педагогических объектов на основе управления развитием компетентности будущего специалиста. – Волгоград: Перемена, 2008.

3. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и… неопределенность // Стандарты и мониторинг. – 2002. – № 4. – С. 22-26.

Секция 7

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ЕГЭ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© Аванесова Г.М.[♣]
Гимназия № 5, г. Новороссийск

В своей статье я хотела объяснить какие изменения мне бы хотелось увидеть в ЕГЭ, чтобы учащиеся могли показать более объективные результаты своих знаний.

Ещё два года назад я была ярым противником ЕГЭ вообще, и в частности – по иностранному языку, поскольку я сама преподаю английский язык. Я не видела смысла и каких-либо положительных моментов в нём. Наоборот, я считала, что ЕГЭ несет за собой негативные последствия как для здоровья детей, так и их родителей (нарушение сна, психического состояния и, наконец, подрыву нервной системы в целом). Но шли годы, ЕГЭ совершенствовался, устранялись его недостатки, вносились какие-то поправки, да и в конце концов дети привыкли к нему, перестали его бояться «панически». Конечно волнения остались, но это уже волнения другого плана. Вместе с тем изменилось и моё мнение по поводу проведения Единого государственного экзамена, т.к. я ежегодно с самого начала участвовала в нём в качестве ответственного организатора.

Два года назад мои выпускники, которых я учила с первого класса, сдав экзамены по английскому языку, и, пройдя порог успешности на 10,4 балла выше краевого, направили документы сразу в несколько вузов, и были приняты во все заявленные высшие учебные заведения.И вот тут я подумала: «Как же это удобно и здорово!» Я сразу вспомнила как сдавала вступительные экзамены я сама: скольких волнений и переживаний мне это стоило! А о том, чтобы поступить сразу в несколько вузов, да ещё в разных городах одновременно – можно было даже не мечтать! Плюс ЕГЭ заключается в том, что сдавать его нужно один раз, а дальше он «работает» за тебя сам, главное – получить хороший балл. Но ведь и раньше, при сдаче вступительных экзаменов, чтобы быть принятым в институт нужно было получить по меньшей мере четверку. Но это были повторные волнения, бессонные ночи и переживания.В 2005 году в ЕГЭ принимали участие уже 78 регионов России, а ещё через год «единый» перешел из стадии эксперимента в норму. И, как сказал руководитель Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Виктор Болотов на 2ой Международной Конференции в Подмосковье: «Эксперимент оправдывает ожидания…» Но я не верила в это тогда, в начале эксперимента. Сейчас же, я считаю целесообразным введение ЕГЭ в школах, но при условии устранения некоторых минусов, а именно:

[♣] Учитель английского языка высшей категории.

Прежде всего создателям и руководителям проведения экзамена по иностранному языку следует в первую очередь подумать о времени, отведённом на выполнение заданий. Я была экспертом экзаменатором как на ЕГЭ по математике и русскому языку, так и на ЕГЭ по английскому языку. И я отметила, что при сдаче ЕГЭ по русскому языку у выпускников достаточно времени для того, чтобы выполнить задание не «сломя голову», а обдуманно, а затем ещё и проверить, и даже покинуть аудиторию заранее, до окончания отведенного времени.

Что же касается сдачи экзамена по английскому языку, то здесь ситуация совсем иная: катастрофически не хватает времени чисто физически: прослушать и понять три текста на чужом языке и выполнить по ним задания; прочесть и понять довольно объемный материал, и снова выполнить задания, выполнить раздел по грамматике и лексике и, быстренько «настрочить» письмо и эссе, которые требуют от экзаменуемого помимо знания лексических единиц, морфологических форм и синтаксических конструкций и навыков их узнавания / распознавания, ещё и обладания навыками оперирования лексическими единицами и грамматическими структурами в коммуникативно-значимом контексте. И вот на такой колоссальный объём работы выделяется всего 3 часа, что на целых 60 минут меньше, чем отведено на ЕГЭ по русскому языку.

Также, мне кажется, необходимы: 1) открытое предъявление результатов тестируемых для формирования доверия широких слоёв общественности к результатам, получаемым после проведения экзамена; 2) наличие различных образовательных стандартов для разных территорий (я имею ввидувыпускниковсельских школ и абитуриентов больших городов), а в связи с этим допустить дополнительные испытания при приеме в вузы и учитывать дополнительные результаты при поступлении (например, портфолио, участие в научно-практических конференциях, олимпиадах регионального и федерального уровней.

На ЕГЭ должны оцениваться не только знания и умения, которыми учащиеся овладевают в процессе обучения в средней школе, но и способность учащихся применять эти знания и умения в решении задач, связанных с повседневной жизнью.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

© Волошина В.А.[♣]

Лабинский медицинский колледж, г. Лабинск

В статье рассматриваются современные методы и модели в преподавании иностранных языков, в частности английского, приведён пример

[♣] Преподаватель иностранных языков.

использования коммуникативного метода, который был заложен в основу проведения британских мастер-классов и дан список оригинальных бинарных презентаций, созданных студентами.

Задача развития, совершенствования и оптимизации методов обучения иностранным языкам всегда была одной из актуальных проблем российского образования. Проведенные исследования педагогической работы в этой области показали, что обучение иностранным языкам сегодня невозможно без инновационной составляющей. В свете современных требований к целям обучения иностранному языку меняется статус как обучаемого, так и преподавателя, которые переходят от схемы «преподаватель – студент» к технологии личностно-ориентированного обучения в плотном сотрудничестве. Применение современных методов обучения позволяют формировать у студентов ценностное отношение к языку, тем самым создать (через изучение языка) эффективную основу для интернационального взаимопонимания.

Говоря о современных методах и моделях в преподавании иностранных языков, в частности английского языка, необходимо назвать коммуникативный системно-деятельностный метод. В центре внимания данного метода находится формирование коммуникативной компетенции, создание коммуникативной мотивированности учебного процесса, учет личностных особенностей студентов. Разработкой коммуникативной методики занимались А.А. Леонтьев, Э.П. Шубин, Г.А Китайгородская, Е.И. Пассов и другие ученые. Коммуникативность определяется в теоретических исследованиях как уподобление процесса обучения процессу реальной коммуникации, т.е. обучение на основе общения. Коммуникативный метод основан на том, что процесс обучения является моделью процесса коммуникации [1, с. 50]. Концептуальными положениями коммуникативного метода по Е.И. Пассову являются следующие составляющие: 1) Иностранный язык в отличие от других предметов является одновременно и целью и средством обучения. 2) Язык – средство общения, идентификации, социализации и приобщения индивида к культурным ценностям страны изучаемого языка. 3) Овладение иностранным языком отличается от овладения родным способами овладения; плотностью информации в общении; включенностью языка в коммуникативную деятельность; совокупностью реализуемых функций [2, с. 23]. Коммуникативное обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством речевой деятельности, которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях социального взаимодействия. Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка. При таком подходе создаются положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности. Эти условия сводятся к следующему: студенты получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств в процес-

се общения; каждый участник общения остается в фокусе внимания остальных; самовыражение личности становится важнее демонстрации языковых знаний; участники общения чувствуют себя в безопасности от критики за ошибки; использование языкового материала подчиняется задаче индивидуального речевого замысла; языковой материал соответствует речемыслительным возможностям говорящего; отношения строятся на безоценочности, некритичности и «эмпатийности» (сопереживании и понимании переживаний других) [3, с. 24]. Коммуникативный системно-деятельностный подход в современном виде представляет собой синтез апробированных методов и методик для создания общих основ обучения иностранным языкам [4, с. 34]. Коммуникативный метод в качестве конечной цели обучения предполагает формирование коммуникативной компетенции. Данная компетенция складывается из лингвистической, речевой, предметной, социокультурной, учебной и компенсаторной компетенций. Главным для коммуникативно-ориентированного метода является обучение через учебную коммуникативную деятельность, приближенную к реальной, учет индивидуальных особенностей студенты, создание реальных ситуаций общения путем постановки речемыслительных задач. Методическое обеспечение живого иноязычного общения на уроках стало предметом большой исследовательской работы, которая продолжается и сегодня.

В качестве яркого примера практического использования данного метода хотелось бы упомянуть британские мастер-классы, которые были проведены в апреле 2010 года преподавателями из г. Честера (Великобритания) в г. Краснодаре, в рамках дополнительной программы повышения квалификации преподавателей английского языка, а именно «Программы подготовки тренеров олимпийских волонтеров». Будучи участником данных мастер-классов и получив уникальную возможность пообщаться и узнать «из первых уст» носителей английского языка о современных методах преподавания, имеет смысл предоставить информацию об оригинальной форме проведения темы «Знакомство». Алгоритм действий следующий – группа делится на пары, после чего, используя предоставленные разговорные клише, каждый из участников составляет монолог от третьего лица о собеседнике. «Getting to know you».

1. ----------‘ s greatest achievement is ----------.
2. The best decision---------- has ever made is ----------.
3.----------‘s most treasured possession is ----------.
4. The most amazing place ---------- has ever visited is----------.
5. ----------‘s idea of perfect happiness is ----------.
6. One of ---------‘s negative characteristics is ----------.
7. The talent --------- would most like to have is----------.
8. A characteristic ---------- really admires in people is----------.
9.----------‘s greatest ambition is----------.

10. A characteristic---------- really dislikes in people is----------.

11.---------- wishes he / she were more ----------.

Бесспорно, что к современным методам следует отнести интенсивные методы обучения иностранным языкам. В настоящее время они пользуются все большей популярностью. Существует множество разновидностей интенсивных методов, используемых в основном для обучения иностранному языку взрослых. Исходя из основной задачи интенсивного обучения взрослого контингента, где в кратчайший срок нужно овладеть умениями иноязычного общения, «можно выделить два основных фактора, характеризующих интенсивное обучение: минимально необходимый срок обучения для достижения цели (будущая речевая деятельность) при максимально необходимом для этой цели объеме учебного материала и соответствующей его организации и максимальное использование всех резервов личности обучаемого, достигаемое в условиях особого взаимодействия в учебной группе при творческом воздействии личности преподавателя» [3, с. 68].

Использование современных методов обучения является основой при организации самостоятельной работы студентов как на уроке, так и вне его. Одним из таких методов можно считать проблемный метод обучения. Данный метод обучения рассматривается как средство активизации учения, повышения эффективности обучения определенной конкретной дисциплине.

Сегодня «под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность студентов по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями и навыками и развитие мыслительных способностей» [4, с. 136]. Для проблемного метода обучения характерно то, что знания и способы деятельности не преподносятся в готовом виде, не предлагаются правила и инструкции, следуя которым, обучаемый мог бы высказаться гарантированно правильно. Весь смысл метода заключается в стимулировании поисковой деятельности обучаемого. Подобный подход обусловлен современной ориентацией образования на воспитание творческой личности и на закономерности развития этой личности, человеческой психики, в частности, мышления и интереса, формируемых именно в проблемных ситуациях.

Активизация познавательной деятельности студентов, развитие интереса к предмету, формирование самостоятельности, творческого отношения к изучаемому происходит успешнее, если преподаватель не декларирует, а постоянно рассуждает, полемизирует с представителями других точек зрения, вовлекает студентов в активный процесс доказательства, обоснования, если предлагаемые задания требуют поисковой деятельности. Познаваемое не преподносится в готовом виде, оно служит предметом исканий, оно создается, конструируется с участием обучаемых.

Использование личностно-ориентированного подхода в практике преподавания иностранных языков, базовыми положениями которого являются направленность на развитие личности обучаемого как активного субъекта учебной деятельности; повышение роли самостоятельной работы; контроля и самоконтроля за ходом и результатом овладения иностранным языком, актуальной становится проблема изучения и использования инновационных технологий, в том числе технологии модульного обучения, особенно на профильном уровне обучения иностранному языку.

Современный этап развития отечественной методики характеризуется повышенным интересом к проблеме использования метода проектов в обучении иностранным языкам. Применение проектной методики значительно повышает эффективность учебного процесса на уроке иностранного языка. Именно проектная методика способна сделать учебный процесс не только познавательным с точки зрения получения новых знаний и усвоения навыков иноязычной речевой деятельности, но и интересным, полезным для студентов, т.к. они имеют возможность раскрыть свой творческий потенциал, проявить исследовательские и организаторские способности, фантазию, активность и самостоятельность.

На наш взгляд, задача любого преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого студента, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность, своё творчество. Необходимо активизировать познавательную деятельность студента в процессе обучения иностранным языкам. Сочетание современных методов и моделей и использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей детей, их уровня обученности, склонностей.

Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой учащимся и учителям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т.д.

В настоящей работе поставлена цель: привести методику преподавания английского языка в соответствие с развитием современных информационных технологий. На уроках английского языка с помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи; пополнять словарный запас студенты; формировать устойчивую мотивацию к изучению английского языка. Кроме того, работа направлена на изучение возможностей Интернет-технологий для расширения кругозора, налаживать и поддерживать деловые связи и контакты со своими сверстниками в англоязычных странах.

Учитывая специфику преподавания английского языка в медицинском колледже, созданы и систематизированы бинарные (варианты на английском и русском языках) мультимедийные презентации по следующим темам: «Системы организма человека», «Общий инструментарий. Медицинские инструменты», «Виды повязок», «Анатомия. Сердце», «Лекарственные растения», «Медицина и спорт », «Вредные привычки», «Диеты» и т.д.

Активное вовлечение студентов в создание презентаций позволяет повысить мотивацию студентов к изучаемой дисциплине.

Список литературы:

1. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // ИЯШ. – 2000. – № 2, 3.

2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. – М.: Просвещение, 1991.

3. Дмитриева Е.И. Основная методическая проблема дистанционного обучения иностранным языкам через компьютерные телекоммуникационные сети интернет // ИЯШ. – 1998. – № 1.

4. Лиферов А.П., Степанов Н.А. Образование Будущего: глобальные проблемы локальные решения. – М.: Педагогический поиск, 1996.

Секция 8

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

ПРОФИЛАКТИКА СКОЛИОЗА КАК ФАКТОР ЗДОРОВЬЯСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНЧЕСТВА

© Кульчицкий В.Е.[♣]
Ставропольский государственный бюджетный педагогический институт, г. Ставрополь

В статье рассматривается проблемы здоровьясбережения молодого поколения на современном этапе развития общества. Основной акцент ставится на профилактике заболевания позвоночника – сколиоз среди студенчества. В материале представлен практический опыт по реализации программы направленной на восстановление правильной осанки у первокурсников, с целью предупреждения развития сколиоза.

В последние годы наблюдается огромный интерес к проблеме индивидуального здоровья человека, что подтверждается большим количеством исследований ведущих ученых России и мира (И.А. Аршавский, Н.Г. Веселов, М.Я. Виленский, Н.П. Дубинин и др.). Особую обеспокоенность вызывает здоровье наших детей, ибо здоровье нации и прогрессивная динамика всего общества связаны со здоровьем нового человека XXI века и будущим России. Здоровье подрастающего человека – это проблема не только социальная, но и нравственная. Молодой человек сам должен уметь быть не только здоровым, но и воспитывать в будущем здоровых детей [1].

В современном обществе идет увеличение заболеваемости по всем основным группам болезней, рост смертности, снижение рождаемости, продолжительности жизни. Остановить этот процесс, надеясь только на медицину, невозможно, так как в большинстве случаев врачи имеют дело с уже заболевшими. Для того чтобы не заболеть, человеку необходимо научиться оставаться здоровым. Достигнуть высокого уровня всех видов здоровья (психического, физического и других) значительно легче, если оно заложено в детстве.

Ребенок нуждается в охране здоровья со стороны взрослых. Одновременно его необходимо приучать самому заботиться о своем здоровье. Вот почему в дошкольном учреждении, школе и вузе следует воспитывать у подрастающего поколения привычку к чистоте, аккуратности, порядку; способствовать овладению основами культурно-гигиенических навыков; знакомить с элементами самоконтроля во время разнообразной двигательной деятельности; учить понимать, как влияют физические упражнения на организм человека, на его самочувствие.

Занятия физическими упражнениями способствуют улучшению здоровья. Скелетная мускулатура – главный аппарат, при помощи которого со-

[♣] Доцент кафедры Физической культуры, кандидат педагогических наук, доцент.

вершаются физические упражнения. Хорошо развитая мускулатура является надежной опорой для скелета. Например, при патологических искривлениях позвоночника, деформациях грудной клетки (а причиной тому бывает слабость мышц спины и плечевого пояса) затрудняется работа легких и сердца, ухудшается кровоснабжение мозга и т. д. Тренированные мышцы спины укрепляют позвоночный стол, разгружают его, беря часть нагрузки на себя, предотвращают «выпадение» межпозвоночных дисков, соскальзывание позвонков [3].

Причины появления искривления позвоночника могут быть как врождёнными, так и приобретёнными. К врождённым причинам искривления позвоночника относят нарушения нормального внутриутробного развития, что приводит к недоразвитости позвонков, образованию клиновидных и дополнительных позвонков и других патологий. Причиной же нарушения нормального внутриутробного развития может быть как не правильное питание матери, так и наличие вредных привычек, пренебрежение физическими нагрузками (ЛФК) и т.д. Так же пагубное влияние на ребёнка при рождении может оказать не правильная форма таза матери. Приобретённые причины искривления позвоночника. Причиной развития искривления позвоночника может послужить какое-нибудь заболевание (рахит, полиомиелит, туберкулёз, плеврит, радикулит и др.), а так же травмы (переломы позвоночника). Неправильное положение тела в следствии физиологических особенностей человека (плоскостопие, разная длинна ног или отсутствие одной из них, косоглазие или близорукость из-за которых человек вынужден принимать неправильную позу при работе) то же является причиной развития искривления позвоночника. Так же, причиной неправильного положения тела, из-за которого может возникнуть искривление позвоночника может быть обусловлено профессиональной деятельностью человека, при которой он постоянно прибывает в одной позе (работа за столом с постоянно наклонённой головой, просто не правильная поза на стуле, привычная неправильная осанка и т.д.). Причём, стоит заметить, что при искривлении позвоночника нарушается равномерная тяга мышц, что приводит к более большему искривлению. Ещё одной причиной развития искривления позвоночника являются мышцы. Позвоночник может быть искривлён из-за разной развитости мышц, причём это может быть обусловлено каким-либо заболеванием (односторонний паралич, ревматическими заболеваниями и т.д.) Вышеперечисленные причины развития искривления позвоночника считаются самыми распространёнными, но не являются исчерпывающими [2].

Поиск универсального метода, позволяющего устранять искривления позвоночника, ведется с глубокой древности. Еще Гиппократ лечил сколиоз (боковое искривление позвоночника), надавливая на выпуклость спины в области искривления при одновременном растягивании позвоночника. В более поздних руководствах по ортопедии есть описания приемов, очень на-

поминающих методы мануальной терапии. Но вплоть до середины XX века природа сколиоза была неизвестна, а методы лечения не имели научного обоснования. Поэтому и результаты нередко были отрицательными. Большое число осложнений объяснялось также тем, что «исправлением» искривлений занимались лекари, имевшие примитивные представления о строении позвоночника и применявшие грубые приемы. В начале XX века профессор Микулич писал: «Следует предостеречь публику от крикливой рекламы, которая ... обещает полное исцеление во всех, даже самых тяжелых, случаях сколиоза. Не говоря уже о потерях денег и времени, бедные дети подвергаются мучительному лечению, не дающему никакого результата» [2].

К сожалению, нынешняя ситуация заставляет вспомнить это предостережение. Попытки лечить искривления позвоночника подчас предпринимаются недостаточно квалифицированными специалистами по мануальной терапии, что приводит к необоснованному и неграмотному выбору методов лечения сколиоза и, следовательно, увеличивает количество осложнений.

Для того чтобы предупредить появление сколиоза необходимо серьезно актуализировать проблему исправления нарушений осанки. Данная проблема является одной из важных при организации учебных занятий по физической культуре в высших учебных заведениях. Для педагогических вузов данный вопрос еще более актуален, так как будущие учителя должны знать профилактические приемы по оздоровлению не только взрослых, но и своих будущих учеников.

В Ставропольском государственном педагогическом институте с 2010 года реализует свою деятельность студенческая научная проблемная группа «Здоровье», основной целью которой является выявление и профилактика нарушения осанки у студенческой молодежи. В состав группы входят студенты психолого-педагогического факультета 3 курса (будущие учителя начальной школы).

Первым этапом работы членов данного объединения в 2010-2011 учебном году было теоретическое изучение реализации здоровьесберегающих технологий в студенческой среде и, конкретно, теоретическое обоснование профилактической работы по предупреждению заболевания сколиоз. В данном направлении были изучены следующие темы с подготовкой студенческих рефератов: «Функциональная роль позвоночника в скелете человека», «Заболевания позвоночника», «Причины искривления позвоночника», «Нарушение осанки и ее последствия», «Сколиоз», «Методики профилактики сколиоза», «Здоровый позвоночник как фактор успешной жизнедеятельности человека». Были проведены круглые столы с презентациями материалов по здоровьесберегающим технологиям реализуемым в студенческой среде. По проблемам заболевания позвоночника были также проведены дискуссионные клубы, на которых выступали как студенты, так и преподаватели кафедры физической культуры. На данном этапе работы проведено два мастер-класса руководителем научной проблемной группы кандидатом педаго-

гических наук, мастером спорта, доцентом кафедры физической культуры, автором статьи по проблемам профилактики заболевания позвоночника. Был подготовлен и проведен методический семинар под руководством доцентов кафедры физической культуры для участников научного объединения по вопросам организации и проведения профилактической работы в студенческих учебных группах по оздоровлению позвоночника.

Второй этап включал практическую деятельность. Первым шагом была методическая подготовка каждого члена студенческого объединения к проведению комплексов упражнений по профилактике заболевания сколиозом – «упражнения на исправление нарушения осанки». Было разучено 4 комплекса.

Комплекс 1. Упражнения у стены для выправления осанки.

Цель: Выработать правильное положение тела.

Комплекс 2. Упражнения поддерживающие тонус мышц спины и живота.

Цель: обеспечить нормальную подвижность всех сегментов грудного отдела позвоночника и помочь выработать правильную осанку студенту.

Комплекс 3. Упражнения с гимнастической палкой.

Цель: Выправить осанку.

Комплекс 4. Упражнения для выработки правильной осанки на основе растяжек.

Цель: Укрепить позвоночник через растяжку мышц и связок.

Подготовленные студенты третьего курса – члены научного объединения провели обучающие тренировки данных комплексов на учебных занятиях с первокурсниками под руководством ведущего преподавателя. И в течение учебного года данные комплексы были включены в каждое учебное занятие, как профилактические против заболевания сколиозом. В течение недели проводились 2 аудиторных занятия в вузе. Также студентам было рекомендовано выполнение разученных комплексов еще 3 раза самостоятельно в течение этой же недели.

В конце учебного года члены научной группы посетили учебные занятия первокурсников по физической культуре и побеседовали со студентами и преподавателями о результативности предложенной профилактической программы. Преподаватели отметили студенческую дисциплинированность в реализации данных комплексов, как во временных рамках, так и качестве выполнения упражнений. Они также отметили положительную динамику в исправлении осанки у студентов, имевших ее нарушение. Многие студенты говорили о положительном влиянии комплексов на их общее физическое состояние и психологическое самочувствие.

По завершению реализации данной программы научная студенческая группа «Здоровье» провела открытый факультетский круглый стол по результатам данного проекта. На заседании выступили все члены объедине-

ния, которые рассказали о своем участии в проведенной работе и своих впечатлениях. Ими были подготовлены и представлены презентации по деятельности проблемной группы в течение учебного года.

Итоги заседания подвел руководитель научного объединения В.Е. Кульчицкий, который актуализировал проблему профилактической работы по заболеванию сколиоз в студенческой среде и сформулировал основные направления работы по данной проблеме на следующий учебный год.

Ценность данного исследования состоит в привлечении студенческой молодежи к пропаганде здорового образа жизни в молодежной среде. Через личностное осознание ценности собственного здоровья, каждый студент сам сможет реально помочь не только себе, но и своим сокурсникам в процессе оздоровления. Важно и то, что данные студенты в будущем – учителя начальной школы смогут методически грамотно реализовать профилактические мероприятия со своими воспитанниками.

Список литературы:

1. Здоровье и физическое состояние населения России на рубеже 21 века: Мат-лы всерос. науч. практ. конф. / Под ред. П.А. Виноградова. – М., 1994. – 109 с.

2. Позвоночник – ключ к здоровью / П.С. Брэгг, С.П. Махешварананда, Р. Нордемар и др. – СПб.: ООО «Диамант», 2001. – 512 с.

3. Потапчук А.А., Дидур М.Д. Осанка и физическое развитие детей. – СПб.: Речь, 2001.

АТЛЕТИЧЕСКАЯ ГИМНАСТИКА В ПРИКАМСКОМ СОЦИАЛЬНОМ ИНСТИТУТЕ

© Московченко А.Е.[♣]

Прикамский социальный институт, г. Пермь

Статья посвящена атлетической гимнастике, которая помогает управлять своим телосложением и способствует формированию красивой фигуры у девушек. Автор предлагает комплекс упражнений с гантелями и гирями, что позволяет развивать физические качества студентов.

Так, случилось, что собственного игрового зала в нашем институте нет, и арендуем мы его в соседнем учебном заведении. Времени нам досталось мало, только для спортивных игр. Для того, чтобы выполнять программу по физической культуре мы построили и оборудовали тренажерный зал. У нас есть многофункциональные тренажеры, штанги, гантели гири, переклади-

♣ Заведующий кафедрой Физической культуры и спорта, доцент.

ны, шведские стенки, турники, параллельные брусья, беговые дорожки, велотренажеры, наклонные доски, гимнастические скамейки, гимнастические маты, коврики. В холодное и ненастное время учебного года акцент делаем на атлетическую гимнастику.

Атлетическая гимнастика – это система разносторонних силовых упражнений, направленных на развитие силы, формирование пропорциональной фигуры и укрепление здоровья. Атлетическая гимнастика не только укрепляет здоровье, но и избавляет от многих физических изъянов (сутулость, впалая грудь, неправильная осанка, слабо развитые мышцы).

В связи с тем, что на занятия на первом курсе студенты приходят с разной физической подготовкой и это, в основном девушки, то и реакция при входе в тренажерный зал бывает соответствующей. Первое – за что берутся девушки это ходьба на беговой дорожке и езда на велотренажере. За гантели никто не берется, за штангу тоже, ну и, соответственно, о подтягивании на турнике и отжимании на брусьях речи быть не может. В общем большинство студентов со страхом в глазах смотрят на все это железо, и заявляют, что мускулы им не нужны, а нужна красота, и женственность. В дальнейшем это мнение меняется потому, что атлетическая гимнастика позволяет направленно управлять своим телосложением, благодаря упражнениям с гантелями, гирями, штангой, собственным весом (подтягивание на турнике, отжимание), упражнениям на специальных тренажерах. Женщинам и девушкам эти занятия позволяют обрести грациозность, довести фигуру до совершенства, способствуют более быстрому послеродовому восстановлению.

Наши занятия начинаются с общей разминки. Мы выходим на свежий воздух (у нас есть беговая дорожка), пробегаем легким бегом 500-800 метров и в зале с помощью студентов (руководителей занятий) проводим разминку на различные группы мышц. Затем приступаем к выполнению заданий, которые написаны мелом на классной доске в тренажерном зале. Предполагаемый ниже гантельный комплекс с успехом может использоваться начинающими студентами и студентами со средним опытом занятий атлетизмом (до 1,5 лет), позволяет подготовиться к занятиям со штангой и на специальных тренажерах.

Для занятий нужен набор разных по массе гантелей (от 1 до 25 кг), иначе на определенном этапе, когда организм привыкнет к нагрузкам, рост результативности занятий может приостановиться, а при работе с недостаточной интенсивностью возможны и регрессивные тенденции. Доля развития силы к выносливости мы рекомендуем следующую методику. Начальный вес гантелей должен позволять выполнение 10-12 повторений, после чего – отдых до восстановления дыхания, а затем – выполнение очередной серии того же упражнения.

Отдых можно постепенно сокращать от 2 мин до 30 сек., поднимая тем самым интенсивность занятия. После достижения 12 повторений во всех

подходах в упражнениях для крупных мышц к гантелям добавляется 2 кг, для мелких групп мышц – 1 кг, начинаем снова работать по 8-9 повторений в серии. Повторения в сериях выполняются плавно, без рывков, с полной амплитудой. В конце выполнения упражнений необходимы успокаивающие и расслабляющие упражнения (ходьба, подъем рук в стороны, потягивание).

Комплекс упражнений с гантелями для определенных групп мышц:

- дальновидные мышцы. Жимы гантелей от плеч с разными положениями кистей (вперед, параллельно). Подъем гантелей вперед (фронтальная часть дельты). Разведение рук с гантелями в стороны (боковая часть дельты).
- бицепсы. Сгибание рук с гантелями (стоя, сидя). Хват снизу, сверху, параллельно одной рукой, с опорой локтя в колено, попеременно. Сгибание рук с гантелями, сидя на наклонной скамье. Хват ладонями внутрь, вперед.
- трицепсы. Выпрямление руки вверх с гантелью (стоя, сидя), двигается только предплечье, плечо фиксировано строго вверх. Выпрямление рук, лежа на скамье, хват гантелей ладонями внутрь, плечо фиксировано вертикально, двигается только предплечье. Выпрямление одной руки (поочередно) назад в наклоне, плечо фиксировано горизонтально, двигается только предплечье.
- мышцы спины. Тяга гантелей к поясу в наклоне, другая рука в упоре (колено, табурет). Отведение гантелей назад-вверх в наклоне (имитация гребка) с задержкой в верхней позиции на 1-2 с. Лежа животом на скамье, тяга гантелей вверх до сгибания рук или разведение прямыми руками назад-вверх.
- грудные мышцы. Разведение рук с гантелями лежа на горизонтальной или наклонной скамье (варьировать угол наклона). Отведение выпрямленных рук назад, лежа горизонтальной скамье. Жим тяжелых гантелей лежа, с различными положениями кистей (ладони вперед, параллельно).
- мышцы живота. Подъем туловища из положения лежа, руки с гантелью за головой, ступни закреплены. Подъем ног в положении лежа, гантель прикреплена к ступням, руки в зацепе за головой. Разгибатели спины: Наклон вперед, гантель в руках за головой. Имитация рубки дров с гантелью в руках.
- мышцы бедра. Приседание, руки с гантелями у плеч или опущены вниз. Сидя на высокой скамье выпрямлять ногу с гантелью, прикрепленной к ступне. Лежа на животе, сгибать ноги с гантелями, прикрепленными к ступням.
- мышцы голени. Подъем на носки, стоя на невысоком бруске, гантели у плеч. Подъем на носок одной ноги, одна рука удерживает равновесие, другая, опущенная с гантелью.

Кроме занятий с гантелями наши студенты активно занимаются подтягиванием на турнике (девушки подтягиваются на турнике высотой 1 м с опорой ногами о пол), выполняют отжимание в упоре от брусьев с помощью партнеров и без, а также элементы пауэрлифтинга. Гири тоже в большом почете, особенно у юношей. Начинать занятия с гирями рекомендуем не более 30 мин с гирями весом 12 кг – для девушек, 16 кг – для юношей. Примерно через 2 месяца можно переходить к занятиям с гирями в 24 кг. Количество повторений для каждого упражнения не менее 5-6, но не более 15-16. При этом необходимо соблюдать правила дыхания.

Примерный комплекс упражнений с гирями:

- Лежа спиной на скамье, гири у плеч: сгибание и разгибание рук.
- Стоя, гиря в опущенной правой руке: слегка согнув ноги, выполняем круги гирей вперед и назад. Повторяем левой рукой.
- Стоя, гиря в правой руке у плеча: приседаем, выпрямляя руку, встаем с выпрямленной рукой, сгибаем руку. Повторяем левой рукой.
- Стоя, ноги вместе, гири в обеих руках у плеч: делаем выпад вправо, приседая на правой ноге и выпрямляя руку над головой: встаем, согнув руки к плечам. Повторяем упражнение в левую сторону.
- Стоя, гири у плеч: делаем выпад правой ногой, выталкивая гири вверх на выпрямленные руки. Возвращаемся в исходное положение. Повторяем выпад левой ногой.
- Широкая стойка, руки вверх, держим гирю за душку днищем вверх: выполняем круги туловищем в горизонтальной плоскости сначала в правую сторону, затем в левую.
- Широкая стойка, гиря в опущенной правой руке: подбрасываем гирю прямой рукой вперед-вверх так, чтобы она вращалась ручкой от себя: ловим гирю левой рукой и повторяем упражнение. Повторяем упражнение с вращением гири на себя.
- Стоя на двух стульях, гиря на полу между стульями, наклоняемся и сгибаем ноги в коленях: выпрямляем ноги и туловище; сгибаем руки и поднимаем гирю вверх до уровня подбородка.
- Стоя, гири у плеч: слегка согнув ноги в коленях и резко выпрямляя их, выталкиваем гири вверх на прямые руки.
- Стоя, гиря в опущенной правой руке: поднимаем гирю вверх, глубоко приседаем, не сгибая руку, встаем на левое колено, левой рукой опираемся об пол, садимся на пол, вытягиваем ноги вперед, а затем ложимся на спину с выпрямленной вверх рукой: снова садимся, сгибаем ноги, встаем, не сгибая правую руку. Повторяем упражнение со сменой руки.

Занятие атлетической гимнастикой с гантелями, гирями и с собственным весом, развивают физические качества только до определенной степени, позволяющей студенту получить отличную оценку. Продолжая зани-

маться, студенты будут поддерживать достигнутый уровень. Если необходим дальнейший рост, то мы рекомендуем заниматься уже спортивной атлетической гимнастикой, которая предусматривает наращивание объема и интенсивности нагрузок за счет использования более мощного инвентаря, прежде всего штанги. В этом случае целесообразно заниматься под наблюдением тренера в клубе или секции по атлетической гимнастике.

Положительное влияние атлетической гимнастики на наших занятиях умножается, потому что мы сочетаем силовые упражнения с упражнениями на выносливость. В обязательном порядке в конце занятий мы выходим на свежий воздух и пробегаем легким бегом 2-3 км. Таким образом, занятия получаются насыщенными, интересными и эмоциональными. К концу первого семестра наши студенты уже совершенно спокойно воспринимают подтягивание на турнике, подъем гири, штанги и упражнения с гантелями.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ БОЛЬНЫХ ДЕТЕЙ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

© Сажнева Е.В.[♣]
Астраханский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Астрахань

Отношение ребенка к собственному здоровью, психологическое состояние детей имеющих заболевания. Зависимость формирования отношения к болезни от пола, диагноза, от поведения родителей и учителей. Факторы формирования положительной мотивации к занятиям физической культурой.

Трудности в организации и проведении эффективных занятий физической культурой, с больными детьми, во многом определены психологическими особенностями ребенка, имеющего отклонения в состоянии здоровья. Без знаний того, как относится ребенок к своему здоровью, невозможно сформировать адекватное представление о реакциях личности ребенка на болезнь. Знания об отношении детей к своему здоровью помогут построить всеобъемлющую концепцию укрепления их здоровья, проводить эффективную профилактику [Менделевич, 2005]. Отношение детей к болезни зависит от индивидуального опыта ребенка, от условий, в которых он воспитывается, и от возраста, степени зрелости, его личностных особенностей [Кос-

♣ Старший преподаватель кафедры «Менеджмент организации», кандидат педагогических наук.

тенко, 2002]. По мнению В.А. Ковалевского, психика часто болеющих младших школьников является более зрелой, чем здоровых.

Детям небезразлично их здоровье, но они не знают, как его беречь. Для ребенка также очень важен опыт перенесенных болезней. После выздоровления некоторые дети школьного возраста бережнее относятся к своему здоровью. Отношение ребенка к здоровью является частью его самопознания [Безух, 2006].

Наиболее важной мерой по поддержанию здоровья дети считают питание и подчинение указаниям взрослых. После 7 лет дети начинают понимать степень риска заболеваний и несчастных случаев. До 10-летнего возраста ребенок не учитывает в своей деятельности возможность заболевания. Отношения к здоровью связаны не только с приобретением определенных знаний, но и с возникновением сложных мыслительных операций, которые согласно J. Piaget (1959), становятся возможными около 10 лет.

Младший школьный возраст – наиболее благоприятный период для формирования знаний о возможностях физической культуры. Последние исследования доказывают, что материнское влияние на отношение ребенка к здоровью существенно меньше, чем предполагалось ранее. Очень значителен вклад телевизионных передач в приобретении сведений о различных аспектах здоровья. Так почему бы не использовать познавательные ролики для формирования навыков ЗОЖ на уроках физкультуры.

Психологический анализ показал, что в поддержании здоровья младшие дети занимают пассивную позицию, считая, что для этого достаточно подчиняться требованиям авторитета взрослых. Старшие уже понимают необходимость большей личной активности для сохранения своего здоровья. Реакция ребенка на болезнь во многом зависит от поведения родителей и тех форм отношений, которые преобладают в семье. Осознание собственных двигательных реакций происходит лишь у 40 % 3-4-летних детей и 95 % у 6-7-летних. С целью объяснения происхождения определенных болезней полезно давать первые и точные сведения об анатомии тела [Исаев, 1996].

По данным Н.П. Бадьиной (2007) для большинства родителей часто болеющих детей характерный стиль семейного воспитания – гиперпротекция (гиперопека). В результате ребенок не нарабатывает собственного опыта взаимодействия с людьми, не учится принимать решения, отвечать за свои поступки, а следствием этого является недостаточно активная позиция по отношению к своему здоровью. Стремление к самостоятельности нивелируется, что приводит к снижению двигательной активности и отсутствию мотивации к занятиям физической культурой. В дальнейшем происходит активное формирование так называемой вторичной выгоды от заболевания – освобождение от уроков физкультуры.

В интеллектуальном развитии часто болеющие дети не уступают здоровым сверстникам, но в развитии двигательных навыков наблюдается задержка (недостаточно хорошая координация движений, отставание в развитии мел-

кой моторики). Для часто болеющих детей характерны проблемы в формировании эмоционально-волевой сферы. Они чаще переживают отрицательные эмоции (печаль, страх, гнев, чувство вины, одиночества). Уровень депрессии у часто болеющих детей выше, чем у здоровых. Им свойственна широкая гамма негативных переживаний по поводу болезни, высокая тревожность.

Психологическое состояние таких детей характеризуется постоянным ожиданием неблагополучия, страхом, эмоциональным напряжением, а за высокой тревожностью стоит неуверенность в себе, комплекс неполноценности, боязливость, зависимость от чужого (материнского) мнения. Чем чаще ребенок болеет, тем хуже относится к себе.

Высоко оценивая себя по учебным качествам, часто болеющие дети отличаются низкой самооценкой физически привлекательных качеств. Физические последствия отклонений в состоянии здоровья этими детьми осознаются и переживаются. Такие дети избегают участия в выполнении коллективных заданий им характерна растерянность при личном обращении, неуверенность, поиск поддержки и одобрения со стороны взрослого при выполнении задания; настороженность по отношению к новому; застенчивость. Часто болеющие дети редко проявляют положительные эмоции, практически не улыбаются и не смеются, эмоционально скованы. Они избегают выполнения коллективных заданий, не изъявляют желания выступить в роли лидера [Бадьина, 2007, Менделевич, 2005]. Всё вышесказанное определяет недостаточную мотивацию ребенка к занятиям физической культурой.

Зависимость формирования отношения к болезни от пола была показана на больных детях с бронхиальной астмой, сахарным диабетом, почечными заболеваниями, лейкозом [Исаев, 1996]. Оказалось, что уровень самооценки и конфликтности у мальчиков ниже, чем у девочек. У девочек чаще, чем у мальчиков, происходит вытеснение представления о заболевании, которым они больны [Попе, Броуде, 1990; Зелинский, 1990]. Половые различия проявляются в том, что девочки быстрее адаптируются к изменению жизни, связанному с болезнью, даже, несмотря на то, что чаще испытывают при этом опасения за свое будущее [Шац, 1986]. Таким образом, переживание болезней у девочек носит более объективный характер, чем у мальчиков, что определяет более высокую мотивацию девочек (особенно с патологией системы дыхания, эндокринной патологией и др.) к занятиям физкультурой, которая даёт возможность улучшения, как состояния здоровья, так и физических качеств (внешний вид).

В младшем школьном возрасте основным мотивом учения является стремление получить высокую оценку, одобрение, похвалу педагогов и родителей. По данным А.Н. Каинова (2004) 78,5 % детей младшего школьного возраста считают, что оценка важна, и с большим интересом относятся к контролю.

Различными исследователями уже доказан тот факт, что на формирование положительной мотивации к физической активности непосредственное влияние оказывает объективная, количественная и качественная информа-

ция об индивидуальном уровне физической подготовленности. Грамотное использование преподавателем такой информации позволяет повысить заинтересованность школьников в двигательной активности.

К оценке умений и навыков необходимо подходить индивидуально, учитывая в динамике уровень освоения тех или иных упражнений или уровень развития двигательных способностей. Такой подход будет являться стимулом, позволит повысить интерес к занятиям физической культурой. Необходимо учитывать интересы и склонности детей, их индивидуальные особенности и в связи с этим стремиться предоставлять учащимся разноуровневый по сложности и субъективной трудности усвоения материал программы. При использовании и дифференцированных заданий по физической подготовке происходит учет интересов и склонностей учащихся, создаются благоприятные условия для развития индивидуальных способностей. Отличительные особенности имеются и в процессе освоения движений, и в характере реакции на нагрузку, и в динамике его адаптационных перестроек. Все это обязывает гибко подходить к организации процесса физического воспитания [Кузнецов, 2006; Рзянкина, 2007; Зелинская, 1995; Бальсевич, 2006; Чупаха, 2003 и др.].

В литературе существует значительное количество данных о возрастных и половых особенностях больных детей в формировании активной позиции по отношению к собственному здоровью. Однако психологические особенности больного ребенка при улучшении их физической составляющей средствами и методами ФК не учитываются [Безух, 2006; Кондратьев, 2005]. По нашему мнению, необходимо использовать возможности психологической коррекции в выявлении и усилении мотивации к занятиям физической культурой.

Список литературы:

1. Бадьина Н.П. Часто болеющие дети. Психологическое сопровождение в начальной школе / Н.П. Бадьина. – М.: Генезис, 2007. – 152 с.

2. Бальсевич В.К. Здоровьеформирующая функция образования в Российской Федерации (Материалы к разработке национального проекта оздоровления подрастающего поколения России в период 2006-2026 гг.) / В.К. Бальсевич // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. – № 5. – С. 2-6.

3. Безух С.М. Психологическое и социальное сопровождение больных детей и детей-инвалидов: учебное пособие / под ред. С.М. Безух, С.С. Лебедевой. – СПб.: Речь, 2006. – 112 с.

4. Бойко О.В. Охрана психического здоровья: учебное пособие / О.В. Бойко. – М.: Академия, 2004. – 268 с.

5. Зелинская Д.И. О состоянии здоровья детей России / Д.И. Зелинская // Школа и здоровье. – 1995. – № 2. – С. 5-12.

6. Зелинский С.М. Представление о своей болезни у детей, страдающих сахарным диабетом / С.М. Зелинский // Психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. – Л., 1990. – С. 55-59.

7. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста / Д.Н. Исаев. – СПб.: Специальная литература, 1996. – 454 с.

8. Каинов А.И. Дифференцированная оценка физической подготовленности школьников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А.Н. Каинов. – Волгоград: ВГАФК, 2004. – 154 с.

9. Кондратьев А.Н. Формирование мотивационной сферы учащихся в условиях здоровьеформирующей технологии физического воспитания / А.Н. Кондратьев // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2005. – № 5. – С. 59-61.

10. Костенко В.Г. Медицинская психология для медсестер и фельдшеров / В.Г. Костенко, Л.Ф. Смоленко, Т.А. Чурбакова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 416 с.

11. Кузнецов В.С. Физическая культура. Упражнения и игры на занятиях в начальной школе: методическое пособие / В.С. Кузнецов, Г.А. Колодницкий. – М.: НЦ ЭНАС, 2006. – 272 с.

12. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: учебное пособие / В.Д. Менделевич. – М.: МЕДпрессинформ, 2005. – 432 с.

13. Поппе Г.К. Внутренняя картина болезни у детей с бронхиальной астмой / Г.К. Поппе // Психосоматические и соматопсихические расстройства у детей: учебное пособие / Г.К. Поппе, Л.Б. Броуде. – Л., 1990. – С. 49-55.

14. Рзянкина М.Ф. Здоровье детей в образовательных учреждениях. Организация и контроль / М.Ф. Рзянкина, Е.Н. Андрюшкина; под общ. ред. М.Ф. Рзянкиной, В.П. Молочного. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 376 с.

15. Чупаха И.В. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе: научно-практический сборник инновационного опыта / И.В. Чупаха. – М.: Народное образование, 2003. – 400 с.

16. Шац И.К. Психические расстройства у детей, страдающих острым лейкозом: автореф. дисс. ... канд. мед. наук / И.К. Шац. – Л., 1989. – 22 с.

17. Шкуренко Д.А. Общая и медицинская психология: учебное пособие / Д.А. Шкуренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 352 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

© Федорова Т.А.[♣], Вяткина Т.Н.

Пермский государственный педагогический университет, г. Пермь

В данной статье рассматриваются возможности использования активных методов обучения, в том числе и компьютерных технологий на

[♣] Доцент кафедры Спортивных дисциплин.

уроках физической культуры. Результаты педагогического эксперимента показали эффективность использования данных методов на развитие мышления и техническое мастерство школьников.

Современное общество неразрывно связано с процессом информатизации. Происходит повсеместное внедрение компьютерных технологий. При этом одно из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества – информатизация образования [4]. В настоящее время появилась возможность проводить теоретические и практические уроки по физической культуре в школе с использованием электронной презентации, т.к. многие объяснения техники выполнения разучиваемых движений, исторические справки и события, освещение теоретических вопросов различных направлений не могут быть показаны ученикам непосредственно в рамках учебных часов.

Информационные формы занятий по физической культуре приводят к повышению мотивации учащихся, росту эмоциональной выразительности урока, создает условия для получения теоретических знаний, позволяет значительно повысить качество обучения [3].

В связи с этим целью нашего исследования является влияние использования активных методов обучения на занятиях адаптивной физической культурой (АФК).

Гипотеза нашего исследования: мы предполагаем, что использование на уроках физической культуры современных информационных компьютерных технологий, повысят уровень восприятия зрительной информации, что повлияет на качество технической подготовленности в игре волейбол у детей с нарушением слуха.

В связи с потерей слуховых ощущений и восприятий у глухих детей особую роль приобретают зрительные ощущения и восприятия. Зрительный анализатор глухого ребенка становиться ведущим, главным в познании окружающего мира и овладении речью.

Зрительное восприятие – процесс психофизиологической обработки изображения объектов окружающего мира, осуществляемый зрительной системой [8]. Зрительные ощущения и восприятия у глухих детей развиты не хуже, чем у слышащих детей, а в ряде случаев развиты лучше [5].

Однако одним из приоритетных направлений работы является повышение качества образования через использование информационных технологий на уроках физической культуры и внеклассных занятиях наряду с традиционными формами обучения. Такие наглядные средства как мультимедийные презентации наряду с традиционными формами обучения способствуют формированию образных представлений, а на их основе – понятий.

Предлагаемые информационные формы занятий по физической культуре приводят к повышению мотивации учащихся, к росту эмоциональной

выразительности урока, создает условия для получения теоретических знаний по физической культуре и спорту [1].

Общеизвестно, что пропускная способность зрительного анализатора превышает способности слухового анализатора, что позволяет зрительной системе доставлять человеку до 90 % всей принимаемой информации [2].

Роль мультимедиа технологии заключаются в том, чтобы направить школьников к получению нужной информации, которая развивает у них аналитическое и творческое мышление [6].

Исследования Н.А. Шустова подтверждают эффективность использования электронных презентаций на уроках физической культуре, что позволяет значительно повысить производительность обучения [9].

При выполнении каких-либо заданий и упражнений учащиеся используют следующие виды стратегии: дедуктивную, пофрагментарную или хаотичную. При дедуктивном способе, учащийся последовательно воспроизводит от целого к частям, фрагментам фигуры. Учащиеся с пофрагментарным воспроизведением информации, поэтапно от одного края перцептивного поля передвигаются к другому, поэлементно воспроизводят один фрагмент за другим. При хаотичном восприятии учащиеся без ясной последовательности воспроизводят информацию [7].

Констатирующий эксперимент, проведенный в 2010 году в КГС(К)ОУ «Школе интернат для детей с нарушением слуха 1 и 2 вида» показал, что у школьников 10-12 лет, по методике Рея-Остерица, преобладает пофрагментарный и хаотичный вид восприятия информации.

На основе полученных результатов нами были разработаны мультимедийные презентации для серии уроков начального обучения игре волейбол для учащихся шестого класса.

Проведенный формирующий эксперимент в 2010-2011 гг. на базе КГС(К)ОУ «Школа-интернат с нарушением слуха 1 и 2 вида» Пермского края показал эффективность разработанной нами презентации. Улучшились достоверно показатели технических элементов волейбола, которые повлияли и на скоростно-силовые показатели экспериментальной группы. Контрольная группа (КГ) состояла из слабослышащих детей (n = 10 респондентов), и экспериментальная группа (ЭГ) из глухих детей (n = 10 респондентов).

Прирост скоростно-силовых качеств (прыгучесть) составил в КГ – 11,8 %, в ЭГ – 28,1 % у мальчиков, и в КГ – 14 %, в ЭГ – 26 % у девочек ($p > 0.05$).

Прирост скорости реакции составил у мальчиков в КГ – 10,1 %, в ЭГ – 21,1 %, у девочек в КГ – 13 %, в ЭГ – 19,5 %.

Прирост максимального темпа движения составил у мальчиков в КГ – 8,3 %, в ЭГ – 11,5 %, у девочек в КГ – 7 %,тогда как в ЭГ – 14,5 %.

Увеличилась скорость перемещения у мальчиков КГ на 9,6 %, тогда как у ЭГ на 10,8 %, у девочек в КГ на 5 %, а ЭГ на 8 % ($p > 0.05$).

Прирост гибкости составил у мальчиков КГ – 5,6 %, у ЭГ – 11,4 %, у девочек КГ – 7,3 %, а в ЭГ – 12,8 %.

Поточная передача мяча двумя руками сверху увеличилась у мальчиков в КГ в 1,3 раза, в ЭГ в 2,4 раза, у девочек в КГ в 1,5 раза, в ЭГ 3 раза ($p < 0.05$).

Поточная передача мяча двумя руками снизу увеличилась у мальчиков в КГ в 1,3 раза, в ЭГ в 2,3 раза, у девочек в КГ на 1,5 раза, в ЭГ на 3 раза ($p < 0.05$).

Увеличилось число попаданий в поле в нижней подаче, у мальчиков в КГ в 2,5 раза, в ЭГ в 3,3 раза, у девочек в КГ на 2,5 раза, в ЭГ в 3,5 раза ($p < 0.05$).

В верхней подаче, число попаданий в поле увеличилось у мальчиков КГ в 2 раза, в ЭГ в 2,6 раза, у девочек в КГ на 1,7 раза, в ЭГ в 2,5 раза ($p < 0.05$).

* * *

Разработанные презентации теоретического материала по обучению элементов техники волейбола дают четкую картину и понятие о технически правильном выполнении подачи, приемах, способах передвижения и падения. Поэтапный, наглядный разбор каждого движения в дальнейшем дает хорошие результаты в освоении материала и непосредственно в самой игре. О чем свидетельствуют показатели прироста в специальной физической и технической подготовке. Проведенные расчеты по определению достоверности различий по t-критерию Стьюдента показали, что результаты общей физической подготовки, полученные в ходе исследования не достоверны, а результаты технической подготовки достоверны. Мы считаем, что это связано с наибольшим акцентом на техническую подготовку школьников и небольшим по времени формирующим экспериментом.

Список литературы:

1. Богданов В.М. Образование в области физической культуры с помощью компьютерных технологий / В.М. Богданов, В.С. Пономарев, А.В. Соловов // Тезисы докл. Междунар. конф. ЮНЕСКО «Образование взрослых – шаг России в XXI век (импульс V-ой Гамбургской конференции по образованию взрослых)». – Н.Новгород: ННГАСУ, 1999. – Часть 2. – С. 93-94.

2. Волков В.Ю. Компьютерные технологии в образовательном процессе по физической культуре / В.Ю. Волков // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – СПб., 2000. – С. 70-75.

3. Информационные технологии в образовании. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 30 с.

4. Киршев С.П. Компьютерные технологии обучения упражнениям на уроке физической культуры / С.П. Киршев // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 5. – С. 12.

5. Нейман Л.В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи. – М.: Издательский центр «Просвещение», 1999. – С. 26.

6. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: ис-

пользование интерактивных форм и методов обучения учащихся и педагогов / И.В.Никишина. – Волгоград: Учитель, 2008. – 91 с.

7. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 34.

8. Фрумкина Ф.М. Психолингвистика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 147 с.

9. Шустов Н.А. Политика России в сфере информационных технологий в 1980-1990-е гг. / Н.А. Шустов // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2006. – № 4. – С. 36-38.

Секция 9

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА СРЕДНОГО И ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© Назаренко Н.Н.[♣]
Ставропольский государственный педагогический институт,
г. Ставрополь

В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза. В статье рассматриваются особенности процесса формирования культуры межнационального общения у будущих учителей во внеаудиторной деятельности, которая реализуется в рамках научной студенческой лаборатории «Этновзгляд».

Мы живем в сложное время. Это время перемен во всех сферах жизни нашего общества, в том числе в межнациональных отношениях, которые в последнее время характеризуются возникновением межнациональных противоречий, конфликтов и войн, особенно на Северном Кавказе. Одним из путей преодоления их может стать формирование культуры межнационального общения у молодежи, и будущих учителей в частности.

Формирование культуры межнационального общения у будущих учителей – процесс сложный, многогранный, зависящий от многих условий и факторов. Данный процесс носит целостный характер и состоит из ряда этапов: целеполагания, постановки проблемы, формирования замысла, планирования и организации деятельности, выбора оптимального способа реализации замысла, а также контроля и оценки результатов [1].

Под формированием культуры межнационального общения у будущих учителей мы понимаем системную внутривузовскую организацию совместной деятельности субъектов образовательного процесса, направленную на приобретение специальных знаний, умений, личностно-профессиональных качеств студентов, необходимых для продуктивного построения межнационального общения в многонациональных коллективах учреждений общего образования.

Формирование культуры межнационального общения у будущих учителей требует привлечения студентов как в аудиторную работу в этнокультурном направлении (изучение специальных курсов, включение тем в дисциплины гуманитарного цикла по данной проблематике и др.), так и во внеаудиторную деятельность.

В процессе проводимой нами опытно-экспериментальной работы внеаудиторная деятельность явилась доминантным направлением в формировании культуры межнационального общения у будущих учителей. Эта работа преду-

---

[♣] Заместитель декана по воспитательной работе, старший преподаватель кафедры Русского языка, кандидат педагогических наук.

сматривала создание условия стимулирование повышения творческих, коммуникативных, исследовательских способностей студентов педагогического вуза в области межнациональных отношений. Реализация данного условия была нацелена на формирование уважительного отношения к представителям других этнических групп, создание условий, обеспечивающих осознанию удовлетворенности тесного взаимодействия с представителями различных этносов, развитие творческих и исследовательских умений студентов в сфере межнациональных отношений. Создание данного условия предусматривало использование таких методов и форм: тематические вечера, фестивали, встречи и переписка с людьми разных национальностей, дискуссии, беседы, тьютерство, культурный ассимилятор, анализ конкретных ситуаций, применение цифровых образовательных ресурсов, деловая игра. Действия преподавателя предполагали вовлечение будущих учителей в различные виды творческой и исследовательской деятельности в вузе и вне вуза, организацию встреч с представителями других национальностей, с сотрудниками различных образовательных учреждений, руководство научно-исследовательской работой студентов.

Реализация вышеотмеченного условия заключалась в создании научной студенческой лаборатории «Этновзгляд» (рисунок). В состав лаборатории были включены творческие студии, научные кружки, проблемные группы, действующие под руководством преподавателей вуза. Содержание работы в творческих студиях, научных кружках, проблемных группах составлялось с учетом профильной подготовки студентов.

Работа со студентами в научной лаборатории проводилась в несколько этапов: диагностический, информационно-мотивационный, поисково-аналитический, субъектно-деятельностный, обобщающий. На диагностическом этапе определялись образовательные потребности и интересы студентов по проблеме межнациональных отношений, на информационно-мотивационном этапе были организованы встречи с будущими учителями с целью обсуждения разного рода вопросов по заявленной проблеме, исследования различных этнопедагогических явлений, на поисково-аналитическом этапе обучающиеся осуществляли поиск материала по исследуемой проблематике, анализировали и оценивали его, на субъектно-деятельностном этапе – демонстрировали индивидуальное видение этнической проблематики средствами науки и творчества, на обобщающем – обсуждали результаты выполненной работы.

В рамках деятельности научной лаборатории осуществлялся учет национально-региональных особенностей. Данное условие было реализовано посредством вовлечения студентов в следующие краевые и городские мероприятия: творческий конкурс на лучшую эмблему Кавказских Минеральных Вод, спортивные игры народов Юга России, фестиваль кулинарного искусства народов Ставрополья, фестиваль искусств «Кавказ – наш общий дом», Краевой круглый стол «Через культуру к гармонизации межнациональных отношений» и др. Кроме того, работа в лаборатории «Этновзгляд» предусматривала взаимодействие, встречи и переписку с представителями раз-

личных национальных диаспор Ставрополья (армянская «Крунк», грузинская «Иверия», карачаевская «Алан», славянская «Славяне», осетинская «Иристон», греческая «Патрида», народов Дагестана «Дагестан»). Взаимодействие также осуществлялось с преподавателями других вузов края, педагогами школ и дошкольных учреждений города Ставрополя, способных поделиться инновационными идеями и опытом педагогической работы в многонациональных детских коллективах.

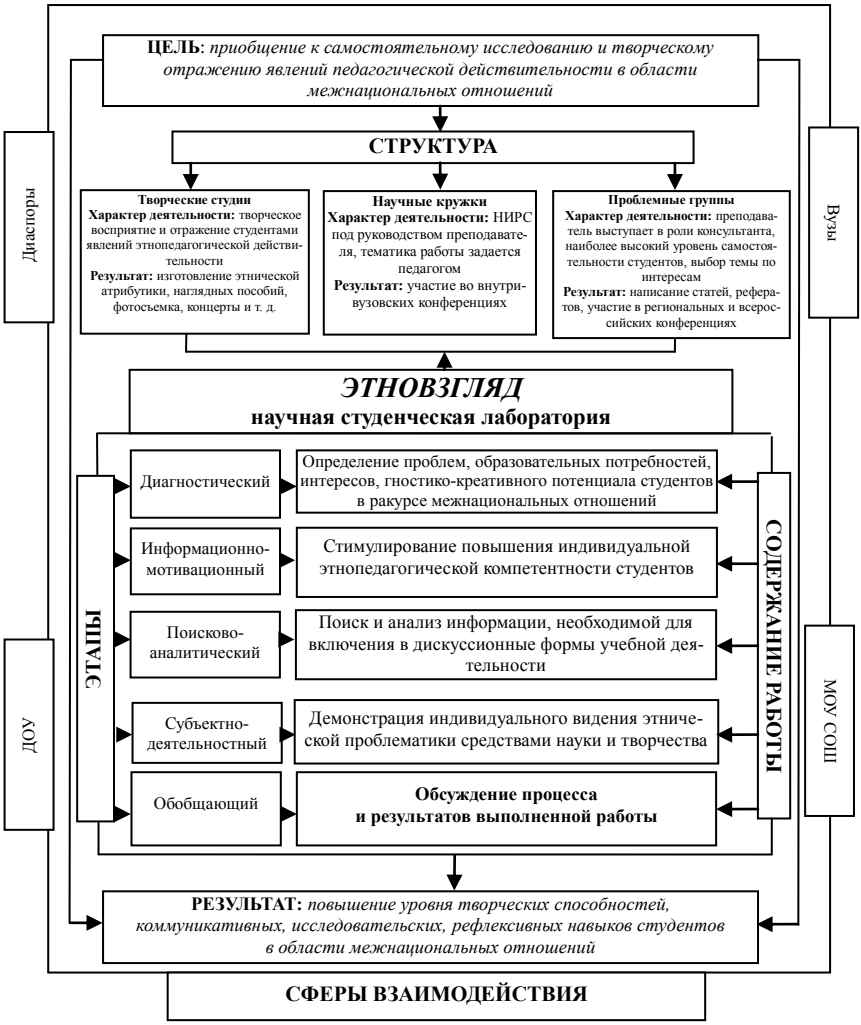

Рис. 1. Модель научной студенческой лаборатории

Особое место в системе работы научной лаборатории было отведено информационно-мотивационному этапу, включающему организацию заседаний в творческих студиях, научных кружках, проблемных группах по определенной методике. Деятельность будущих учителей на информационно-мотивационном этапе включала моделирование различных ситуаций в области межэтнических отношений, обсуждение вопросов по заявленной проблеме, исследование различных явлений в многонациональном школьном коллективе. Заседания научных кружков, творческих объединений, проблемных групп проходили в формах фестивалей, дискуссий, бесед, тематических вечеров. Кроме того, использование на заседаниях методов «мозгового штурма», ролевой игры, цифровых образовательных ресурсов, культурного ассимилятора позволило, на наш взгляд, в большей степени повысить интерес обучающихся к данной проблеме.

Диагностическое обследование будущих учителей показало, что результатом такой работы явилось повышение исследовательских и творческих способностей студентов в сфере межнациональных отношений, развитие умения проводить анализ коммуникативного общения с представителями других этнических групп, сформировалась положительная установка на взаимоотношение с другими национальностями.

Таким образом, формирование культуры межнационального общения у будущих учителей в процессе внеаудиторной деятельности в данном направлении можно рассматривать эффективным. В то же время, последние тенденции духовно-нравственного воспитания в общеобразовательной школе раскрывают дополнительные возможности для расширения сферы исследования, но и предъявляют серьезные требования как к культурологической, этнопедагогической, коммуникативной, так и психологической корректности будущего специалиста.

Список литературы:

1. Арабов И.А. Этнопедагогика (культурологический аспект) / И.А. Арабов, Г.Ю. Нагорная. – Карачаевск: Изд-во КЧГПУ, 1999. – 215 с.

2. Глебов А.А. Воспитание патриотизма, толерантности и культуры межнационального общения: учеб. пособие / А.А. Глебов. – Волгорад: Перемена, 2004. – 102 с.

3. Игнатова И.Б. Межкультурная коммуникация как средство формирования толерантной личности иностранных студентов: монография / И.Б. Игнатова, С.М. Андреева, Л.Ф. Свойкина. – СПб.; Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 224 с.

4. Коленсо М. Этнопедагогические и этнопсихологические аспекты профессиональной педагогической деятельности: курс лекций / М. Коленсо, А.Г. Ичев. – Ставрополь: Изд-во СКИПКРО, 2004. – 352 с.

КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

© Юлдашева М.Р.[♣]
Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут

Статья посвящена характеристике компетентностно-деятельностного подхода в образовании как одного из важных концептуальных положений обновления содержания и качества высшего профессионального образования в условиях современности.

В стратегии модернизации российского образования с целью приведения его в соответствие с международными стандартами и повышением в связи с этим его качества заявлено о необходимости реализации компетентностного подхода в образовании. Компетентностный подход в подготовке специалистов предполагает не простую трансляцию знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, а формирование у будущих выпускников профессиональной компетентности.

Это проявляется в совокупности общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [5, с. 1]. К числу таких принципов относятся следующие положения:

- смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся;
- смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

В теории компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность, при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности» [7, с. 1].

Качество результата профессиональной подготовки будущего специалиста понимается сегодня как соответствие профессиональной подготовленности выпускника вуза современным «вызовам времени» и рассматривается через понятие «профессиональная компетентность». Профессиональная компетентность включает совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в

[♣] Профессор кафедры Философии и социологии, доктор педагогических наук, профессор.

той или иной сфере. Системообразующим компонентом профессиональной компетентности является коммуникативная компетенция, которая одновременно является и ключевой компетенцией, т.е. компетенцией, необходимой для любой профессиональной деятельности.

Компетентность предполагает наличие минимального опыта применения компетенции. Рассматривая проблему профессиональной компетентности, А.К. Маркова определяет ее характеристики:

- компетентность не сводится к образованности человека;
- компетентность представляет сочетание психических качеств, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно;
- основой суждений о компетентности человека является оценка и измерение конечного результата деятельности;
- компетентность является характеристикой отдельного человека и проявляется в результатах его деятельности [6, с. 14].

Компетентностный подход задается в настоящее время требованиями к специалисту на основе Государственных образовательных стандартов (ГОС), наличия рекламаций на подготовку, информации региональных служб занятости.

При конкретизации ключевых компетенций мы основываемся на позициях А.В. Хуторского [8]. Им определены следующие группы ключевых компетенций:

- *Ценностно-смысловые компетенции.* Это компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.
- *Общекультурные компетенции.* Это компетенции, связанные прежде всего с опытом освоения студентом картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.
- *Учебно-познавательные компетенции.* Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности.
- *Информационные компетенции*. Навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.
- *Коммуникативные компетенции.* Знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями.
- *Социально-трудовые компетенции.* Выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи.

– *Компетенции личностного самосовершенствования* направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки.

Перечень ключевых компетенций в данном случае перечисляется нами в самом общем виде и нуждается в детализации, как по возрастным ступеням обучения, так и по учебным предметам и образовательным областям.

Разработка образовательных стандартов, программ и учебников по отдельным предметам должна учитывать комплексность представляемого в них содержания образования с точки зрения вклада в формирование ключевых компетенций. Только при таком раскладе можно говорить о современном качестве образовательного процесса.

Качество образования определяется и соответствующими функциями компетенций в обучении. Компетентность обучающегося предполагает проявление по отношению к компетенции целого спектра его личностных качеств, окрашенных качествами конкретного ученика [4, с. 17].

На основании анализа роли и места компетенций в обучении в исследованиях педагогической науки последних лет [7] можно перечислить их основные функции:

– отражать социальную востребованность на молодых граждан, подготовленных к участию в повседневной жизни;
– быть условием реализации личностных смыслов ученика в обучении, средством преодоления его отчуждения от образования;
– задавать реальные объекты окружающей действительности для целевого комплексного приложения знаний, умений и способов деятельности;
– задавать опыт предметной деятельности ученика, необходимый для формирования у него способности и практической подготовленности в отношении к реальным объектам действительности;
– быть частью содержания различных учебных предметах и образовательных областей в качестве метапредметных элементов содержания образования;
– соединять теоретические знания с их практическим использованием для решения конкретных задач;
– представлять собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся и служить средствами организации комплексного личностно и социально значимого образовательного контроля.

Критерии готовности выпускника к профессиональной деятельности определяются требованиями Государственного образовательного стандарта, его компетенции определяются основными видами деятельности, которыми должен владеть каждый выпускник. Очерчивая круг знаний и умений, решаемых задач, ГОС не определяет самого перечня задач. Следовательно, разрабатывая программу государственной аттестации, вуз должен

определить перечень основных теоретических вопросов, которыми должен овладеть выпускник, и типовых задач по проектированию и реализации образовательного процесса, которые он должен уметь решать.

В связи с продолжающимся демографическим спадом, возрастает конкуренция на рынке образовательных услуг. Поэтому на сегодняшний день остро стоит проблема создания нормативной базы деятельности образовательных учреждений, внесения изменений, прежде всего, в документах об итоговой аттестации учащихся, аттестации кадров и учреждений образования. Основным условием комптентностного подхода в массовой практике становится формирование нового поколения примерных учебных программ и учебных пособий, создание новых по содержанию оценочных диагностических средств.

Необходимость обеспечения целостности процесса подготовки обуславливает и необходимость соблюдения единого подхода к разработке учебных программ. Они проектируются на основе отбора задач, направленных на анализ компетентностей. Следовательно, при создании программ необходимо иначе, чем в настоящее время, расставить приоритеты: на первое место выносятся характеристики компетентностей как целей программы, затем предлагаются способы их формирования и становления далее производится отбор информации, которая способствует решению конкретных задач и развитию компетентностей [3, с. 19].

В последнее время в сфере высшего образования начинает распространяться идея личностно-ориентированного подхода. Суть его состоит в том, что образование рассматривается не как способ передачи знаний, умений и навыков, а как способ развития личности. И образование в достижении этой цели играет далеко не последнюю роль.

Интегральный критерий качества профессионального образования можно определить как уровень способности человека к самореализации в трудовой деятельности. Этот интегральный критерий будет определяться как синтез трех других критериев уровня способности студента к различным видам деятельности: профессиональной, инновационной, к саморазвитию.

Оценивать работу систем общего среднего и высшего образования на федеральном, региональном и муниципальном уровнях предполагается посредством системы мониторинговых исследований в сочетании с процедурами самооценки, аттестационными процедурами и процедурами модерации (экспертизой соответствия между критериальной базой, используемой в образовательном учреждении, и рекомендуемой критериальной базой, оценкой правильности ее использования в ходе внутреннего оценивания).

Оценивать работу различных инфраструктур, осуществляющих поддержку образовательного процесса (в том числе разработчиков программ, учебно-методических и дидактических материалов, учебного оборудования и т.п.), можно будет с помощью экспертизы подготовленных продуктов.

В выявлении качества образовательного процесса разработчики стандартов предпочитают употреблять термин «оценка», а не термин «контроль».

Это различие имеет под собой более глубокое основание, чем чисто терминологические предпочтения. Дело в том, что в принятой идеологии разработки стандарта система рассматривается не в рамках «модели контроля», а в рамках «модели обеспечения» качества образования, что и осуществимо в рамках компетентностно подхода к образованию. Иными словами, система оценивания призвана нести свою долю ответственности за обеспечение преемственности образования, за достижение необходимого качества образовательного процесса и качество образовательных достижений учащихся наряду с другими компонентами системы образования.

К функциям системы оценивания должна быть добавлена функция ориентации образовательного процесса на реализацию и достижение планируемых результатов обучения, воспитания и развития, т.е. та функция, которая традиционно выполнялась учебными планами, программами, учебниками. «Контролирующим субъектом» должен стать в первую очередь каждый ученик, каждый студент, каждый педагог и каждое образовательное учреждение. Все это подразумевает необходимость в каждом образовательном учреждении использовать, в частности, такую систему оценивания, которая позволяла бы активно включать учащихся в контрольно-оценочную деятельность, формировать у них навыки самооценки и рефлексии.

Компетентностный подход способен соединить требования стандарта и жизни. Оцениваться должно умение студента решать проблемы, которые ставит перед ним та образовательная среда, внутри которой они находятся. В связи с этим необходимо определиться в критериях: либо оценивать то, чего не достает до некоторой общей нормы – например стандарта; либо оценивать приращение, которое обучающийся приобрел в своих потребностях, нормах, способностях, приближаясь к требованиям стандарта. Последнее и предусматривает компетентностный подход [2, с. 3].

Таким образом, реализация компетентностного подхода в образовании на современном этапе обеспечивает выполнение основной цели профессионального образования – подготовку квалифицированных работников соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, ответственных, способных к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов.

Идеальным результатом современного образования должен стать компетентный специалист, а реальным – создание условий для достижения поставленной цели в образовательном учреждении.

Список литературы:

1. Веселовская Н.С. Компетентностный подход в образовании – основа подготовки высококвалифицированного специалиста [Электронный ресурс] / Н.С. Веселовская // Интернет-конференция «Повышение квалификации специалистов в условиях модернизации образования». – 2006. – Режим доступа: www.auditorium.ru.

2. Компетентностный подход в педагогическом образовании / В.А. Козырева [и др.]. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 392 с.

3. Лазарев В.С. Деятельностный подход в образовании // Материалы научно-практического семинара «Система обеспечения качества в дистанционном образовании: опыт, проблемы, технологии». – М.: ЛИНК (МИМ ЛИНК), 2001.

4. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12.

5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.

6. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – Режим доступа: http//eidos.ru/journal/htm.

7. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

Секция 10

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

РОЛЬ И СТАТУС ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Морозова Н.Ю.[♣]
Колледж архитектуры и строительства № 7, г. Москва

Статья посвящена статусу преподавателя в контексте глобального образования. Большое внимание уделяется многообразию ролей современного педагога. Следует упомянуть, что в статье рассматривается вопрос международной мобильности преподавателей.

«Если бы вы знали, как России необходим хороший, умный, образованный учитель…»
А.П. Чехов

К началу XXI века научно-техническая революция привела к быстро развивающимся процессам глобализации. В мир высоких технологий и интернет вошли понятия «глобальное образование», «глобальная экономика», «глобальная экология». Существуют различные и противоположные точки зрения на происходящий процесс глобализации, но его нельзя остановить, так как он объективно закономерен.

Глобальное образование выступает наиболее эффективным средством позитивного развития процессов глобализации, так как только образованное общество и образованное человечество может критично и разумно противопоставить позитивные процессы развития негативным, избежать анархии и насилия. Именно Глобальное образование может обеспечить активное участие мировой науки и общественности в управлении миром в новом тысячелетии.

Человечество, озабоченное своим выживанием, всё больше обращается к проблемам образования, его развития и совершенствования, поскольку уже сейчас решается, каким будет новый век – просвещенным или невежественным, гуманным или агрессивным.

В XXI веке и новом тысячелетии проблемы образования становятся приоритетными во всем мире, так как они определяют будущее каждой страны в отдельности и планеты в целом. Развитие образования в каждой отдельной стране и составляет сущность развития Глобального образования в целом, которое может происходить только через взаимообмен и обогащение мирового педагогического опыта.

Перед нами стоит стратегическая задача воспитания образованной и ответственной личности, способной обеспечить не только собственное жизнетворчество, но и разумную жизнедеятельность других людей.

Пришло время, когда каждому человеку необходимо получить комплекс экологических, экономических и юридических знаний в системе Глобально-

[♣] Преподаватель, аспирант НИИРПО (г. Москва).

го образования и рационально использовать Интернет как инструмент непрерывного самообразования. Глобальное образование открывает огромный мир информации и дает большие возможности для успешной и компетентной деятельности на мировом уровне; действительно, с его помощью можно стать «человеком мира» – это реальность современного Глобального образования, а перспективы его непредсказуемы [1].

Педагог и образование определяют будущее цивилизации, а тема преподавателя и его места в обществе является общей для всего мира. Положение педагога определяется укладом жизни того или иного государства и характеризуется растущим влиянием и развитием технологии. Человеческая натура в целом остается неизменной и общее человеческое развитие отстает от технологического развития. В этой ситуации большее внимание необходимо уделять гуманитарной составляющей знаний.

Статус педагога можно рассматривать с внешней и внутренней сторон. Имеется в виду, каким образом педагог рассматривает свои обязанности и свою роль в обществе и каким образом внешний мир обращается с ним, чего он ожидает от педагога. Он страдает от возможно различного отношения властей и общества к преподавателям различного уровня и категорий [2].

В современном обществе чрезвычайно востребован педагог, личностные и профессиональные качества которого соответствовали бы задачам, стоящим перед обществом. Такие требования должны быть подкреплены соответствующими условиями, так как без качественной подготовки педагога, без его социальной защиты, без обеспечения его необходимыми условиями и орудиями труда, без мотивации его успешности необходимого качества образования не удастся достичь.

Одной из наиболее насущных проблем сегодня является проблема многообразия ролей современного педагога средней профессиональной школы, отвечающего требованиям эпохи, требованиям XXI века.

На нынешнем этапе развития общества, когда уровень интеллектуального развития становится стратегическим ресурсом, на образование в целом и на преподавателя в частности возлагается особая ответственность. Сегодня нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть мобильными, динамичными, конструктивными специалистами, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны. Чтобы реализовать эту цель, следует не только обновить содержание и технологии образования, но и подготовить преподавателя, способного решать эти сложные социально-педагогические задачи.

В рамках новых требований критерием качества профессиональной деятельности преподавателя становится профессиональная компетентность. Ведь введение компетентностного подхода в систему среднего профессионального образования позволит качественно изменить подготовку спе-

циалиста – это попытка привести в соответствие профессиональное педагогическое образование с потребностями рынка. Традиционные методы оценки педагогической и образовательной деятельности уже не обеспечивают должной точности, надежности и эффективности.

В условиях развития рыночных отношений учебные заведения начали осознавать, что развиваться в дальнейшем могут те из них, которые обеспечивают подготовку специалистов, способных участвовать в производстве продукции, конкурентоспособной на мировом рынке.

Поэтому очевидна необходимость повышения качества подготовки специалистов до мирового уровня.

Ни для кого не секрет, что именно трудом преподавательского состава – конечно, в совместной деятельности с обучающимися и с помощью учебно-вспомогательного персонала – могут быть созданы и создаются те весомые результаты, которые обеспечивают затем выпускникам профессиональных учебных заведений успех в их будущей работе и особое место самому учебному заведению как центру производства новых знаний и качественной подготовки кадров.

Преподавательский состав – это основной производственный персонал в системе образования, более того – это основной человеческий капитал, и он требует соответствующих системы подготовки и развития, вложений, системы ответственности за качество его труда и соответствующего вознаграждения.

Именно поэтому так необходимо сегодня более внимательно посмотреть на то, выполнения каких ролей и функций требует этот труд. Это важно не только для понимания тех направлений, по которым следует повышать качество этого труда, но и для определения, при каких условиях и какого именно вознаграждения заслуживает данный тип труда.

Итак, перейдем непосредственно к рассмотрению тех ролей (и функций), которые реализует современный преподаватель профессиональной школы в своей деятельности.

Наиболее очевидная роль преподавателя – это собственно преподавание, обучение. То есть – это та роль, в которой преподаватель выступает как субъект и главная составляющая системы организации передачи знаний. Уже эта первая роль многопланова и требует выполнения ряда очень сложных функций. Следует сразу отметить, что в самой этой роли преподавателя мы сегодня наблюдаем важное изменение, системный переход. Нынешняя эпоха настоятельно требует замены традиционного подхода в обучении (просто передачи знаний) на «компетентностный» подход. Если еще вчера в качестве нормативного требования к своей деятельности преподаватель мог расценивать требование передать знания студентам по определенному предмету, и этого было достаточно, то теперь преподаватель должен воспринять в качестве нормативного требования необходимость сформировать у студентов компетенции и помочь им стать компетентными.

Формирование компетенций предполагает реальное соединение знаний с той личностью, которая этими знаниями овладевает, и, соответственно, достижение этой личностью способности компетентно использовать эти знания в практической деятельности.

Вторая роль современного преподавателя профессиональной школы связана с его научной и научно-методической деятельностью, повышением квалификации и руководством научно-исследовательской работой студентов. Сегодня ни один преподаватель не может находиться в стороне от научного поиска, результаты которого должны, в свою очередь, входить в образовательную практику и служить совершенствованию процессов передачи знаний и формирования компетенций.

Данная роль преподавателя профессиональной школы отражает его предназначение, как субъекта формирования новых знаний, как субъекта процесса научного поиска, и в рамках этой роли он выполняет многообразные функции, связанные с получением научных результатов, подготовкой их к опубликованию в виде статей, сообщений, монографий, повышением своей научной и педагогической квалификации, а также с руководством научной работой своих студентов.

Особо следует выделить третью роль преподавателя, которая определяется требованиями современного общества относительно уровня подготовленности выпускника к ведению профессиональной деятельности, к решению различных практических задач, к проектной работе. То есть имеется в виду реальная способность молодого специалиста использовать приобретенные знания и компетенции на практике для достижения наивысших результатов.

Данный комплекс требований обусловливает создание в учебных заведениях практико-ориентированных, предпринимательских структур, нацеленных на выполнение реальных проектов с привлечением сил студентов и преподавателей. Деятельность таких структур предполагает, что студенты проходят учебно-производственную и производственную практику в сочетании с временным трудоустройством. Кроме того, такая система стимулирует проектную деятельность, наполняющую курсовые работы и выпускные квалификационные работы конкретным практико-ориентированным содержанием.

Таким образом, от преподавателя требуется выполнение роли организатора практико-ориентированной деятельности студентов, то есть фактически конструктора реальной проектной деятельности, обеспечивающей использование и применение осваиваемых знаний и компетенций. К этой роли готовы сегодня далеко не все преподаватели, прежде всего потому, что она для многих из них вообще не очевидна. Поэтому реализация данной роли преподавательским составом требует еще и значительной разъяснительной работы и перестройки деятельности руководителей структурных подразделений учебных заведений.

Четвертая ведущая роль современного преподавателя профессиональной школы вытекает из необходимости формировать у выпускников не только профессиональные, но и социально-личностные компетенции, готовить их не только как специалистов своего дела, но и как активных участников гражданского общества, обладающих необходимыми социальными, гражданскими, коммуникативными, интеллектуальными и другими характеристиками. В этой роли преподаватель профессиональной школы выступает как субъект воспитательного процесса, процесса формирования социально-личностных компетенций, подготовки выпускника к трудоустройству и к будущей карьере.

То есть речь идет об участии каждого члена преподавательского коллектива в воспитательном процессе в самом широком его выражении – таком, которое не охватывается понятием просто воспитательной или внеаудиторной работы.

Весьма значимая роль – это роль каждого преподавателя как звена целостного преподавательского коллектива, звена не изолированного, а взаимно интегрированного со всеми иными звеньями. Действительные результаты процесса подготовки выпускников в профессиональной школе могут быть достигнуты только в случае, когда весь коллектив работает на единый результат. А это достигается тогда, когда не на словах, а на деле все преподаватели разделяют общую миссию и цели учебного заведения, базируют свою деятельность на общих, коллективно признанных принципах и когда они способны эффективно взаимодействовать друг с другом для достижения общего результата.

Это становится яснее, если исходить из того, что в рыночной экономике труд преподавательского состава приобретает услуговый характер, причем услуги, предоставляемые учебным заведением как системой, оказываются коллективно. Учебное заведение, как образовательная и научная система, предоставляет образовательно-воспитательные и научно-методические услуги, а преподавательский состав осуществляет конкретную деятельность по разработке этих услуг и доведению их до потребителя [3].

Именно поэтому то, как учится студент, и то, как оценивает его преподаватель, не может быть только личным делом отношений студента и преподавателя. Ответственность несет учебное заведение как система. Все это меняет не только правовые отношения, но и морально-этическую систему взаимодействия всего преподавательского состава.

И, наконец, необходимо выделить еще одну роль преподавателя профессиональной школы, которая порождена процессами глобализации и интернационализации и которая будет все более востребованной в XXI веке.

Это – роль преподавателя как субъекта международного образовательного и научного сотрудничества. Международное сотрудничество сегодня должно стать неотъемлемой частью деятельности профессионального учеб-

ного заведения и важным инструментом в обеспечении качества образования и его соответствия международным стандартам. Поэтому все, что делается преподавательским составом, должно осуществляться с прицелом на международные стандарты качества [4].

Сегодня назрело требование к международной мобильности преподавателей, то есть к их периодической работе либо участию в стажировках в зарубежных профессиональных учебных заведениях, к их зарубежным научным публикациям, и – в особенности – к продвижению ими передовых достижений российской профессиональной школы за рубеж. Интенсивные международные контакты и поддержка со стороны ряда международных организаций сыграют значительную роль в обеспечении учебного процесса современными программами, отвечающими стандартам качества ведущих зарубежных профессиональных учебных заведений.

Следует особо выделить, что роль преподавателя профессиональной школы, как субъекта международного образовательного и научного сотрудничества, пронизывает все аспекты его деятельности и является фактически сквозной, так как она реализуется в тесной взаимосвязи со всеми вышеперечисленными ролями.

И в заключении следует особо отметить, что каждая из этих вышеперечисленных ролей преподавателя современной профессиональной школы, требует выполнения комплекса определенных функций (профессионально-квалификационных характеристик). Понимание этого приводит нас к тому, что преподаватель профессиональной школы сам должен обладать сформированными компетенциями, соответствующими содержанию выполняемых им ролей и функций.

Именно на такой основе и должна строиться сегодня вся работа в преподавательском составе профессиональной школы.

Литература

1. Данильченко В.М. Проблема развития образования в России в контексте Глобального образования // Электронный журнал «Полемика». – Выпуск 13.

2. Валицкая А.П. Статус и образ учителя в обществе. Конференция Интернационала образования (ИО) для профсоюзов работников образования стран Балтийского моря, Санкт-Петербург 1-2 апреля 2003 г.

3. Савчук Н.Ю. Системно-ролевой анализ профессиональной деятельности учителя: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Чебоксары, 2002. – 235 с. – РГБ ОД, 61:03-13/794-4.

4. Горбунов А.П. Роли преподавателя высшей школы в современную эпоху // Университетские чтения – 2008, 11-12 января 2008 г.: материалы научно-методических чтений ПГЛУ.

РОЛЬ ПЕДАГОГА-ФЕНОМЕНОЛОГА В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

© Москаленко И.В.[♣]
Кемеровский государственный университет культуры и искусств,
г. Кемерово

В статье рассматривается роль педагога-феноменолога в процессе формирования нравственных ценностей современных младших подростков, осуществляемая через актуализацию смыслов нравственных ценностей в сознании учащихся в практике школьной жизни.

Процесс глубоких преобразований во всех сферах жизни нашей страны изменяет систему требований общества к личности учителя, что придаёт особую актуальность проблемам, связанным с формированием нравственных ценностей подрастающего поколения. Современная педагогическая мысль перемещает акцент на личность учителя, который через свою «личностность», субъектность влияет на своих учеников.

Современный подход к формированию нравственных ценностей связан с мыслью о том, что ценности, чтобы стать достоянием сознания и саморуководством к поведению отдельного человека, должны пройти через процесс придания смысла, что является сущностью учения о феноменологии. *Феноменология* в данном контексте понимается как смыслопоисковый способ углублённого познания внутренних источников, связей, механизмов развития, смысла явлений, включая пути и способы развития нравственной стороны личности. Педагог постепенно отходит от наставнического морализаторства в сторону понимающего и сопереживающего соучастия. Основной акцент в работе педагога делается на его взаимодействии с учениками, где ученик выступает в качестве субъекта действия.

С этих позиций современный педагог выступает в роли педагога-феноменолога, который, ориентируясь на внутренние смыслы бытия, не столько транслирует знания, сколько способствует образованию личностных смыслов нравственных ценностей. В современном обществе для педагога-феноменолога важна способность феликсологического проживания жизни, поскольку «счастье каждого из нас определяется размерами ценностного пространства, в котором мы оказываемся или в котором себя размещаем в процессе личностного развития» [1]. Счастливый педагог – это не человек, находящийся в состоянии «постоянного счастья». Он может быть и серьезен и грустен, и весел и расстроен. Важно, что он энергичен, уверен в значимости своего дела, выстраивая свою работу честно и качественно.

[♣] Старший преподаватель кафедры Педагогики и психологии.

Обладая максимальной палитрой нравственных ценностей педагог содействует расширению спектра ценностных отношений учащихся к жизни и развивает у них потенциальную способность быть счастливыми. Для развития и поддержания подобных черт педагогу, формирующему нравственные ценности детей, необходимо убеждать и напоминать себе о важности данной деятельности, результат которой будет иметь большое влияние на их становление как нравственных личностей. В реальной практике, к сожалению, реализация данных положений затрудняется невозможностью педагога выйти за рамки школьной роли в связи с недостаточностью времени и сил для многообразных видов деятельности, способствующих формированию нравственных ценностей, и с более высоких позиций осмыслить свою профессиональную и мировоззренческую позицию.

Извлечение смыслов нравственных ценностей учащимися непосредственно связано с позицией их принятия со стороны педагога. Личностные смыслы педагогов в контексте нравственных ценностей пересекаются и взаимодействуют со смыслами ученика, в результате чего образуется общее смысловое поле. В связи с этим процесс формирования нравственных ценностей происходит, в первую очередь, на уровне актуализации личностных смыслов нравственных ценностей на общем смысловом поле субъектов данного процесса. Взаимодействуя на общем смысловом поле, личностные смыслы педагога и ученика взаимопроникают и взаимообогащаются, создавая новые перспективы для формирования нравственных ценностей подростка и нравственного роста самого педагога-феноменолога.

Принципиально важным для педагога-феноменолога, является не декларирование следованию нравственным ценностям, а актуализация их смыслов в практике школьной жизни, не допуская нравоучений, останавливаться только на постановке вопросов, порождая импульс в душе ребёнка и подвигая его на собственные нравственные усилия, что особенно актуально в незапланированной деятельности.

Незапланированная деятельность по формированию нравственных ценностей, осуществляемая педагогом, заключается в умении замечать доброе там, где оно скрыто за суетой повседневной жизни, раскрывая для ребёнка реальность нравственных ценностей, которые ускользают и аннулируются, стоит нам обратиться к повседневной практической жизни реального человека. Поэтому вместо того, чтобы обличать зло, педагог обнаруживает реальное добро в действительной окружающей подростка жизни.

Успешность целенаправленного формирования нравственных ценностей в незапланированной педагогической деятельности, в первую очередь, зависит от корректного применения педагогических методик и приемов, учитывающих обусловленность процесса формирования нравственных ценностей возрастными особенностями современного младшего подростка.

На первый план у современных подростков выходят не развлечения, а свой особый поиск смысла жизни, возрастает их критичность по отношению

к взрослым. При этом наблюдаемый сейчас всплеск к индивидуализму, к созданию и утверждению своего уникального «Я» отражает социальную действительность современного общества и связан с осознанием себя подростком личностью. Педагог, в свою очередь, наполняет понятие «личность» нравственным содержанием и через акцентуацию личностного начала формировать нравственные ценности, апеллируя к ученику как к личности.

В связи с этим нами был предложен метод апелляции к личности как одно из возможных решений ситуаций, спонтанно возникающих и вызывающих затруднения с точки зрения нравственных ценностей. Например, ситуация, когда учащийся сознаётся в списывании. Учитель ставит ему заслуженную «два», комментируя ситуацию перед всем классом следующим образом: «Знания, показанные тобой в данной работе с учётом списывания, – это два, но твой поступок заслуживает уважения, поскольку открыто признать свою вину способен не каждый. Для этого нужны определённые нравственные качества: совесть, сила воли, ответственность за происходящее и его последствия. Это качества настоящей личности».

Одна из задач педагога-феноменолога – вооружить ученика знаниями об амбивалентности мира, которая представляет собой двойственность, характеризующуюся одновременным проявлением ценностей и антиценностей (добро-зло, товарищество-эгоизм, бескорыстие-корыстолюбие и т.д.) и о важности свободного личностного нравственного выбора и на основе этих знаний апеллировать к голосу совести ученика в решении нравственных проблем, возникающих в повседневной школьной жизни. Педагог содействует вызову рефлексии для того, чтобы подросток узнал и услышал голос своей совести как внутреннего регулятора нравственных ценностей. Тогда сама совесть подскажет выбор нравственной ценности. Важно, что, апеллируя к совести, педагог не навязывает решение и выбор, тем самым авансируя ребёнка доверием, показывая ему, что относится к нему как к Личности, которая сама сделает правильный выбор, не с помощью педагога, а с помощью своей совести. Такой подход предполагает усиление субъект-субъектных отношений, возникающих между педагогом и учеником, где педагог выступает в качестве феноменолога, помогающего образованию личностных смыслов нравственных ценностей учеников.

В качестве примера хотелось бы привести типичную ситуацию из школьной практики. Необходимо помочь с уборкой территории близлежащего парка. Желающих принять участие в «трудовом десанте» не нашлось. В подобных ситуациях прежде чем апеллировать к совести необходимо вызвать рефлексию школьников по поводу необходимости данной деятельности и значимости их участия в данном мероприятии. И только на основе вызванной рефлексии обращение к «голосу совести» будет эффективным, способствуя активному участию в данном виде деятельности.

Наши наблюдения показали, что проблема многих педагогов заключается как раз в том, что апелляция к совести происходит без предварительного

вызова рефлексии, что позволяет таким педагогам утверждать об отсутствии совести у современных младших подростков. Но, как известно, совесть не может быть коллективной. Она всегда индивидуальна и относится только к личности. Поскольку личность младшего подростка только формируется, педагог должен постоянно способствовать вызову у него рефлексии и осмыслению феноменов окружающей действительности.

Методика формирования нравственных ценностей в незапланированной деятельности не ограничивается приемами формирования ценностей, приведенных выше. К ним мы также относим приемы: 1) анализа ситуаций из жизни подростков, где осмысление нравственной проблемы происходит в соответствии с личным опытом подростка; 2) нахождения младшими подростками положительных качеств в Другом, особенно актуальный для коллективов с низким уровнем сплоченности; 3) эмоционально-субъективного изложения фактов, в котором педагог выражает свое эмоционально-нравственное отношение к той или иной ситуации; 4) бумеранга, т.е. намеренное сталкивание ученика с последствиями его поступка, что помогает вызвать чувство понимания совершенного; 5) преувеличения, когда действия подростка преподносятся в сознательно гипертрофированном виде, чтобы отчетливо обнаружить их неприемлемость с точки зрения нравственных ценностей; 6) апелляции педагогом к доброму началу в Другом, особенно эффективный при применении к детям с низким уровнем нравственных ценностей, склонных к девиантному поведению; 7) «платить добром за добро», благодарность, признательность как реакция на поведение используется для формирования нравственных ценностей и др.

Таким образом, педагог, являясь носителем нравственных ценностей, оказывает своё решающее влияние на ценностную сферу ученика, на извлечение им личностных смыслов нравственных ценностей через собственное ценностное отношение к окружающим людям и миру в целом. В связи с этим особую значимость приобретает роль педагога в незапланированной деятельности в спонтанно возникающих ситуациях, предполагающих нравственный выбор.

Список литературы:

1. Щуркова Н.Е. Классный час: Поговорим о жизни…: Материалы для воспитателей и классных руководителей. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2008. – С. 29.

Секция 11

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

ЭПОС «УРАЛ-БАТЫР» КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

© Акчулпанова Р.К.[♣]
Стерлитамакская государственная педагогическая академия
им. Зайнаб Биишевой, г. Стерлитамак

Статья посвящена вопросу формирования духовно-нравственной личности на основе изучения башкирского народного эпоса «Урал-Батыр».

В духовном содержании человека важнейшую роль играют духовно-нравственные ценности, выражающиеся в природе нравственного сознания и социальной практике людей, в их воззрениях и поступках.

Духовно-нравственные и другие ценности проявляют себя, обнаруживают только в процессе человеческой деятельности по освоению мира, через оценку. В этом смысле духовно-нравственные, как и другие социальные ценности, неразрывны с деятельностью, с оценкой, либо актуальной, либо потенциально присутствующей в возможности деятельности.

В такой ситуации духовно-нравственные ценности активно воздействуют на формирование и развитие личности в процессе её деятельности. Это особенно наглядно выражается на региональном уровне, в частности в Республике Башкортостан, в условиях специфических проявлений ценностных ориентаций личности в период трансформации российского общества на современном этапе социального развития.

Формирование ценностного сознания человека на уровне общества и личности представляет собой некоторую совокупность установок и ориентаций на общественные ценности – идеалы, нормы, обычаи, традиции, и т.д. Содержание ценностного сознания человека определяется многими факторами, среди которых главную роль играют духовно-нравственные ценности. Поэтому важнейшей задачей сегодня в нашем обществе является выработка социально одобряемых мировоззренческих, политических и нравственных убеждений и действий, чувства патриотизма и интернационализма, толерантности у широких слоёв населения. Среди средств направленных на решение этой задачи, особое место занимают прогрессивные традиции народа. Обилие информации, податливость материалов, близость к духовным стремлениям молодежи позволяют говорить об эффективности использования устного народного творчества, в частности башкирского народного эпоса «Урал-батыр».

Включение в школьную программу и изучение лучших образцов устного народного творчества являются необходимым этапом нравственного и духовного образования учащихся. Вопрос о роли устного народного

[♣] Аспирант кафедры Педагогики.

творчества в школьном курсе литературы и о различных подходах к его изучению не обойден вниманием многих методистов, в их работах затрагивается и методика изучения отдельных жанров фольклора.

Большие возможности использования башкирского народного эпоса «Урал-батыр» в качестве средства духовно-нравственного воспитания учащихся содержит предмет «Башкирская литература». Это связано с тем, что содержание программы данного предмета включает специальный раздел, где подробно изучается такая тема, как «Башкирский народный эпос «Урал-батыр». Изучению эпоса в программе по башкирской литературе отведено 7 часов. Тема предполагает ознакомление с теорией вопроса: понятия «народный эпос», «кубаир», «сэсэн», история письменного изложения эпоса «Урал-батыр»; непосредственное чтение отрывков текста, а также анализ основных событий эпоса и обсуждение главных идей: идея единства всего живого в самой природе, идея победы жизни над смертью, добра над злом и др.

«Урал-батыр» – самое крупное и древнейшее эпическое произведение башкирского фольклора. Дошедшее до нас из глубин веков, оно воплощает в себе духовно-нравственные и эстетические воззрения наших далеких предков. Мысль о бессмертии подвига героев, борющихся против сил зла, прославление вечно живой и обновляющейся жизни – такова гуманистическая сущность эпоса, которая способствует совершенствованию духовно-нравственных ценностей у учащихся.

В эпосе «Урал-батыр» закреплен национальный общественно-исторический опыт: совокупность религиозно-мифологических представлений, знаний, эстетических, художественных и духовно-нравственных ценностей.

Представления башкир о Добре и Зле, нашедшие отражение в эпосе «Урал-батыр», связаны с основным стержнем повествования – демонстрацией двух возможных путей – пути истинного и пути ложного. По истинному пути идет этический герой – Урал, следующий в своих словах и делах этическим нормам. Зло в его понимании это все, что направлено против жизни: все доброе служит ее сохранению и развитию. Ему противопоставляется его брат Шульган, который нарушает этические нормы.

Урал наделен всеми достоинствами: честен, правдив, храбр, знает и свято чтит моральные законы своей страны, в отличии брата Шульгана им движет не стремление к личной славе, а чувство долга, и главным образом его достоинством является не столько сила, сколько доблесть. Народом оценивается не только физические качества героя, но и душевные, оценивается его личность. Он скромен, отказывается от всякого рода почестей. В сознании народа Урал-батыр является этическим эталоном, воплощением человеческих норм, этики и морали. Повествование о героических деяниях Урал-батыра дает возможность учащимся задуматься об актуальных для современности проблемах добра и зла.

Уралу противостоит его брат Шульган, который преступает моральные законы, ради своих интересов, личной выгоды и славы. В итоге он приходит к

духовной гибели, став повелителем водной стихии – стихии Хаоса. Духовная мораль эпоса основывается на представлении о прямой связи поведения человека с состоянием космоса и космических последствий человеческих действий, поступков и деяний. Как правило, нарушения запретов и предписаний, закрепленных данной традицией, караются стихийными бедствиями.

Философская сущность эпоса «Урал-батыр» – раскрытие смысла жизни и смерти, утверждение вечности природы и людского племени. Урал-батыр задается вопросом: «Почему жизнь на земле ограничена, а что, если убить саму Смерть, можно ли добиться вечной жизни?». И герой находит секрет решения этой проблемы: нужно лишь испить из источника живой воды. Разумеется, прежде ему предстоит преодолеть множество препятствий. Батыру придется истребить множество драконов и их повелителей. Без этих подвигов нельзя и представить себе героя эпоса.

Мотив поиска секрета вечной жизни на земле – международный. Он является центральным в памятниках об эпических героях Гильгамеше, Коркотата, Александре Двурогом, есть он и в персидской «Авесте». Однако общность мотивов не означает общности их по существу. Другие герои ищут бессмертия для себя, в отличии от них Урал-батыр с самого начала вступает в борьбу за вечную жизнь всего человечества.

Урал-батыр призывает все живое, всех зверей и птиц уничтожить «оставшуюся в одиночестве Смерть». Но батыр не ограничивается желанием сделать бессмертными всех живущих, он мечтает воскресить и всех умерших. Прибыв в страну Катила, он говорит:

Я отправился для того,
Чтоб невидимую Смерть сразить…
И мертвых воскресить, –
Вот для этого я батыром родился! [4, с. 157]

Узнав от Хумай о существовании волшебного источника жизни, Урал-батыр отправляется на его поиски ради всех людей. в эпосе «Урал-батыр» Как повествуется в эпосе «Урал-батыр», Живой Родник – Терехыу – источник живой воды, который дарует бессмертие.

Теперь пойдем и из Живого Родника
Воду вычерпаем всю,
Всем людям раздадим.
От Смерти, невидимой для глаз,
От недугов и болезней
Мы избавим людей,
Всем радость принесем,
Бессмертными сделаем всех,
Обретем вечную жизнь [4, с.175], –

так обратился Урал-батыр к своим сыновьям. Значит, он нашел средство для достижения своей цели. Только сначала необходимо узнать, как использовать силу источника. Испив из него, можно обрести бессмертие. Но встреча Урал-батыра со стариком, который тысячу лет живет, страдая от своего бессмертия, дает ему возможность понять, как следует поступить. Герой приходит к пониманию того, что вечная жизнь на земле заключается не в личном бессмертии людей, а вечном обновлении природы, в последующих поколениях, потомках. Урал-батыр приходит к осознанию этого философского понятия и приводит его в действие: отказавшись обрести личное бессмертие, он опрыскивает землю волшебной водой. И произносит следующие слова:

Пусть зеленеют горы и леса,
Пусть обретут вечный цвет,
Пусть птицы воспевают (мир),
Пусть люди в песнях восхваляют его,
А враги, сбежавшие с нашей земли,
Пусть завидуют ее красоте.
Быть стране достойной любви!
Быть саду достойным земли!
На зависть нашим врагам
Пусть сияет наша земля! [4, с. 190]

Так, идеал совершенного человека в лице благородного героя эпоса Урал-батыра будет способствовать выбору правильного жизненного пути: в жестокой схватке с драконом-аждахой он добыл живую воду из родника бессмертия. Он мог бы выпить ее сам, чтобы обрести вечную жизнь. Но Урал-батыр разбрызгал воду вокруг, даровав бессмертие природе.

Ведущее место в преподавании занимают такие активные методы обучения, как ролевые игры и игры-драматизации. Они непосредственно знакомят с явлениями культуры, способствуют формированию ценностного отношения и творческого мышления, духовно-нравственному воспитанию и одновременно развивают их познавательную деятельность.

Только включение учащихся в активную познавательную деятельность дает им возможность проникнуть в суть народного эпоса «Урал-батыр», освоить его на уровне общих закономерностей природы, использовать усвоенный материал в качестве способа дальнейшего познания окружающего мира. Процесс обучения с использованием вышеназванных методов порождает внутренние стимулы учения, способствует переходу знаний в убеждения, развитию познавательной самостоятельности в деятельности учащихся. Таким образом, все это вносит существенный вклад в духовно-нравственное воспитание.

Характер ценностных ориентаций во многом зависит, в какой мере человек может распорядиться своими способностями, насколько правильно сможет подчинить свой разум, потребности интересам общества и согласовать свои действия со сложившейся реальной действительностью в стране.

Проблема человека как социального субъекта в ходе радикальных преобразований в Российской Федерации существенно проявляется в его духовном самоопределении, самоутверждении и духовно-нравственном выражении. А это, в свою очередь, уже вопросы мировоззрения, активной жизненной позиции и ценностных ориентаций личности, представляющих собой мировоззренческие, политические и нравственные убеждения, определенные устойчивые привязанности и принципы поведения. Поэтому осмысление духовного смысла жизнедеятельности россиянина, понимание сути и роли его духовно-нравственных ориентаций ныне представляются крайне важными в поисках выхода из определившейся сложной ситуации в стране и, особенно, в Республике Башкортостан.

Таким образом, эпос «Урал-Батыр» отражает духовно-нравственную культуру башкирского народа, утверждает общечеловеческие ценности, идеи гуманизма, торжества добра и справедливости. В условиях многонациональной и поликонфессиональной среды Республики Башкортостан, на наш взгляд, более эффективное формирование духовно-нравственных качеств учащихся происходит на основе изучения башкирского народного эпоса «Урал-батыр», в ходе изучения предмета «Башкирская литература».

Список литературы:

1. Башкирское народное творчество. Т. I. Эпос. – Уфа, 1987.

2. Мирбадалева А.С. Башкирский народный эпос // Башкирский народный эпос. – М., 1973.

3. Педагогика высшей школы / Ю.В. Сорокопуд. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 541 с.

4. Урал-батыр. Башкирский народный эпос. – Уфа: Китап, 2005. – 296 с.

5. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде / В.Н. Гуров, Б.З. Вульфов, В.Н. Галяпина и др. – М., 2004. – 240 с.

Секция 12

ПЕРЕХОД К МНОГОУРОВНЕВОМУ ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ ПРОЦЕССА ИНТЕГРАЦИИ РОССИЙСКИХ АГРАРНЫХ ВУЗОВ В ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

© Акимова И.А.[♣]
Самарская государственная сельскохозяйственная академия, г. Кинель

In the article we have tried to evaluate the problems teachers of Agrarian Institutions of Higher Professional Education has faced at a stage of Institutions transition to the Curriculums of new standards. The key question of Integration in a Unique Educational Environment is to be how to train the students in Foreign Languages. There are several problems to decide and optimize.

В рамках межкультурной коммуникации Болонский процесс следует рассматривать, как фундаментальную философскую идею диалога культур и как ориентир для повседневного поведения в усложняющемся мире [6].

Диалогичность современной культуры проявляется в различных внешних феноменах: в развитии культурного туризма, в бережном отношении к государственным историческим памятникам и их охране, в совместных усилиях по устойчивому использованию природных ресурсов. Несмотря на то, что наблюдается обширная интеграция стилей жизни: стираются различия между городским и сельским образом жизни, разворачиваются международные проекты по устойчивому развитию сельской местности, в которых затрагиваются различные аспекты: социальные, экономические, экологические. Современным средством воплощения новой культуры оказывается Интернет, в котором информация самого различного типа задействована в виде гипертекстовых связей.

Активность современных информационных процессов так высока, что заставляет подчинять себе традиционные элементы культуры и как следствие – изменять классическую систему культурной коммуникации. В качестве примера можно рассмотреть ситуацию с господством на международной арене английского языка, а доминирование одного языка, как известно, неизбежно приводит к изменениям стереотипов поведения в той или иной культурной среде. Культуры в рамках межкультурной коммуникации начинают адаптироваться уже не друг к другу, а к единому информационному пространству, как своеобразному метаязыку: «Культуры как бы погружаются в иную внешнюю среду, которая пронизывает межкультурные диалоги, создавая предпосылку для Интегрального Диалога и для замыкания его в Единой Информационной системе. Культура растворяется в этом информа-

[♣] Кафедра Иностранных языков, кандидат педагогических наук.

ционном пространстве» [5]. Интеграция культур просто ведёт к стиранию различий между ними, т.е. диалог культур или межкультурная коммуникация лишается всякого смысла.

В рамках Болонского процесса Высшая школа РФ стремится к переходу или так называемой интеграции в Единое Европейское образовательное пространство. Основной задачей европейской системы образования является выработка упрощённой и доступной процедуры доступа к высшему образованию, которая укрепила бы позиции Европы на мировом рынке высшего образования. Другой важной проблемой является проблема миграции студентов в пределах единого образовательного пространства. В центре внимания остаются в основном вопросы мобильности студентов, желающих обучаться в Европе. Если каждый отдельный российский вуз приведёт статистику по мобильности студентов в рамках хотя бы одной программы Erasmus, то общая картина сложится таким образом, что число «Coming out»студентов в разы превышает число «Coming in» студентов. Хотя из года в год количество «Coming in» студентов постепенно растёт. И каждый вуз решает эту проблему очень индивидуально. Кто то подходит новаторски изобретая новые специальности, например один аграрный университет на базе инженерного факультета открыл подготовку специалистов в области тушения лесных пожаров. Корпус для практических занятий по данной квалификации скорее напоминает учебный центр МЧС. Но, в то же время, в ООП входят теоретические дисциплины, которые дают возможность студентам получить знания в чём же действительно лесные пожары отличаются от пожаров городских территорий, узнать специфику посадки лесов, формы горения разных пород древесины и т.д. и т.п. Будет неудивительным, если эта новая специальность привлечёт не только граждан Российской Федерации, но и молодых людей из зарубежных государств и не только ближнего зарубежья.

Вся система образования нацелена на центральный объект образования и существует ради него, ради студента. По результатам мониторинга Болонского процесса на европейском пространстве, отмеченным в бюллетене Национального союза студентов Европы (ESIB), оказалось, что студентов в Болонской системе привлекает, прежде всего мобильность, так как она означает возможность путешествовать (единая кредитная система), а во вторых по окончании обучения работать в стране, где условия труда лучше (благодаря стандартизации дипломов), кроме того называются факторы сотрудничества вузов, шанс познакомиться с другими культурами. Теперь когда, все российские вузы перешли на систему Бакалавриат и Магистратура, мобильность студентов набирает особые масштабы. Но и этот процесс влечёт за собой факторы, которые должны преодолевать или принимать к решению сами вузы.

Российский студент, мотивированный на получение высшего образования, не рассматривает поступление в магистратуру, как проблему. Но вот

проблемой встаёт недостаточное количество выделенных зачётных единиц на такую дисциплину гуманитарного блока, как иностранный язык. Т.е. по некоторым профилям подготовки (специальностям) количество зачётных единиц, отводимых на изучение иностранного языка в курсе бакалавриата крайне мало.

Примерная рабочая программа, на основании которой разрабатываются рабочие программы по дисциплине « Иностранный язык» в неязыковом вузе предполагает, что по окончании курса иностранного языка Бакалавр должен владеть иностранным языком на Основном уровне – А1-А2+ и на Повышенном А2+-ВI+ Европейской системы уровней владения иностранным языком [3]. Это при условии, если в высшей школе мы продолжаем развивать уровень коммуникативной компетенции, полученный на раннем этапе образования. В методическом письме «О преподавании иностранного языка в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования» [1], вышедшем ещё в 2004 году записано, что к моменту окончания основной школы учащиеся достигают «Допорогового» (А2) уровня коммуникативного владения иностранным языком при выполнении основных видов речевой деятельности (говорения, письма, чтения и аудирования), который дает им возможность продолжать языковое образование на старшей ступени в полной средней школе, используя иностранный язык как инструмент общения и познания.

На заседаниях методических комиссий аграрного вуза по вопросам обсуждения Рабочих программ учебных дисциплин Вуза, преподаватели высшей школы отмечают, что модернизация высшего образования основной целью ставит интеграцию в Общеевропейское образовательное пространство. А это само по себе выдвигает необходимостью обратить особое внимание на преподавание иностранного языка. Проведя определённый анализ, преподаватели кафедр иностранных языков отмечают возникающие проблемы.

Первая – уровень коммуникативной компетенции большинства студентов, окончивших среднюю школу, не соответствует уровню А2, причём часть не умеет грамотно читать, т.е. не заложены правила чтения, лексический запас крайне скудный, грамматических правил не знают вовсе или они представляют собой жуткий микс, когда в одном предложении студент использует и глагол связку «to be» и инфинитив с частицей «to» и форму причастия настоящего времени. Объяснить применение, какого либо из времён, т.е. сформулировать правило, задача вообще из фантастически сложных. А некоторые затрудняются дать ответ на вопрос: «Чем выражено сказуемое данного предложения, «I am a first year student.». Да, понятно, по входному тесту определено, что подобные студенты за тот период времени, что отведён программой, (не более 9 зачётных единиц. из которых лишь 154 часа являются аудиторными) должны обучаться иностранному языку в неязыковом вузе по программе «Основного уровня», который предполагает формирование и со-

вершенствование слухо-произносительных навыков применительно к новому языковому и речевому материалу, который должен освоить 1200 лексических единиц в рамках обозначенной тематики и проблематики общения, для которого будет проводиться коррекция и развитие навыков продуктивного использования основных грамматических форм и конструкций: система времён глагола, типы простого и сложного предложений, наклонение, модальность, залог, знаменательные и служебные части речи, формирование и совершенствование орфографических навыков применительно к новому языковому и речевому материалу [3]. Следуя разработанным рекомендациям Примерной программы «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов, можно быть уверенными, что всё таки, за период учебы на первой ступени высшего профессионального образования вузы успеют обеспечить повышение уровня иноязычной коммуникативной компетенции, а когда же формировать её профессиональную направленность? Где искать ответ пока, не ясно. Очевиден один выход: требовать выделение дополнительного времени.

Следствием первой проблемы, даже при её решении возникает следующая – проблема интеграции в общеевропейское образовательное пространство: закончив курс баклавриата, данный студент, Российский – не готов ни к одной программе мобильности, а по статистике, программы Bachelor's degree пользуются наибольшей востребованностью в студенческой среде и процент мобильности на них самый высокий. Потому, что при поступлении на программу вузы ЕС не требуют никакого дополнительного сертификата по языку, выходит то, что они доверяют российским вузам, а вот на программы Master degree, они же требуют сертификат о сдаче экзамена уже международного стандарта.

Следующей проблемой неязыкового вуза следует назвать тот факт, что немногие вузы получили финансовые возможности обновления фондов на предмет приобретения новых современных учебных изданий, или программного обеспечения, способствующих осуществлению цели, поставленной рабочей программой по иностранному языку: формирование уровня коммуникативной компетенции, достаточного для использования иностранного языка в практической деятельности. А кроме всего, в образовательном процессе вузами могут быть использованы учебные издания, имеющие гриф Министерства высшего образования (или Минсельхоза в нашем случае) или перечень изданий, рекомендованных (допущенных) Министерством высшего образования к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях высшего профессионального образования. Следствием является низкий уровень коммуникативной компетенции, как отмечают его представители различных программ, проводящие собеседования по иностранному языку с целью отобрать студентов, желающих получить практические навыки работы, в нашем случае, в области сельского хозяйства, на

предприятиях стран ЕС, например в Дании. Они считают уровень B1, также как и мы, «Пороговым», а это означает, что студент даже дошедший до уровня B1, именно хороший студент, с определённо развитым уровнем мотивации, стремящийся к самореализации и самосовершенствованию, находится лишь на «пороге», когда перед ним открывается дверь в межкультурное пространство, где и пригодится коммуникативная компетенция. Возможным уровнем реализации этой компетенции они считают уровень B2.

В связи с вышесказанным, хотелось бы, чтобы неязыковые вузы масштабнее взглянули на процесс обучения иностранному языку, на дисциплину, которая сама по себе должна обеспечить интеграцию в единое образовательное пространство. Почему кафедры иностранного языка имеют право использовать аутентичные пособия на коммерческих курсах иностранных языков, которые посещают те самые, целеустремлённые студенты, и не имеют права использовать те же дидактические материалы на Основном курсе бакалавриата? Это тоже вопрос, остающийся без ответа. О каком же едином образовательном пространстве может идти речь, если мы не пришли к единству даже в отношении использования дидактических материалов. Неоценим вклад кафедр иностранных языков каждого отдельного вуза, которые сумели разработать дидактические материалы по каждой отдельной специальности. Но как бы рады были эти кафедры заполучить унифицированные учебные пособия, которые действительно помогут сформировать навыки профессионально ориентированной коммуникативной компетенции. Почему студенты, посещавшие дополнительно коммерческие курсы иностранных языков при том же вузе могут продолжить изучение на следующей ступени в другом, в Европейском вузе, но всё по тому же учебному пособию (заметим, аутентичному), например «English File», и почему бы эту возможность не предоставить каждому?

Наступает время, когда дисциплину «Иностранный язык» следует рассматривать не просто как дисциплину гуманитарного базового цикла, а как инструмент интеграции в единое образовательное пространство и как учебный курс, который заслуживает особо тщательного внимания со стороны руководителей факультетов, которые отвечают за разработку учебных планов. Методическим комиссиям следует рекомендовать деканам включить дисциплину и в вариативную часть каждого из профилей направлений подготовки в неязыковых вузах при получении степени бакалавра и ни в коем случае не уменьшать количество зачётных единиц, при распределении часов в курсе, исходить из рекомендаций кафедр иностранных языков, а не спускать им необоснованное количество часов, помочь вузу обеспечить кафедры учебной литературой и программным обеспечением, соответствующими осуществлению поставленной цели. Наши студенты, прежде всего, должны научиться говорить на едином для пространства языке, а это означает, что тогда это пространство станет для них доступным, тогда наше образование сможет в это пространство влиться или другими словами интегрироваться.

Список литературы:

1. Приказ Минобразования России «Об утверждении федерального компонента государственных стандартов начального, общего и среднего (полного) общего образования» от 5 марта 2004 г. № 1089 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ed.gov.ru.

2. «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года», утверждена распоряжением Правительства российской Федерации № 1756-р от 29 декабря 2001 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ed.gov.ru.

3. Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов, Примерная программа / Министерство образования и науки Российской Федерации, научно-методический совет по иностранным языкам минобрнауки РФ. – М., 2009.

4. Common European Framework of Reference: Learning, Teaching Assesment [Электронный ресурс] / Документ Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка».

5. Миронов В.В. Информационное пространство: вызов культуре // Информационное общество. – 2005. – Вып. 1. – С. 14-18.

6. Болонский процесс как континентальный социокультурный мегапроект / К.Н. Кислицын, С.В. Луков // VII Международная научная конференция «Высшее образование XXI века». – М., 2010.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕХОДА К МНОГОУРОВНЕВОМУ ВЫСШЕМУ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ НА ПРИМЕРЕ УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА

© Гарас М.Л.[♣]

Тюменская государственная академия культуры,
искусств и социальных технологий, г. Тюмень

В статье дана характеристика новой модели непрерывного, опережающего, открытого образования в сфере искусства и культуры, с учетом специфики перехода к многоуровневому высшему образованию. Выявлены особенности процесса модернизации высшего хореографического образования. Рассмотрены учреждения высшего профессионального хореографического образования Уральского федерального округа по направлениям подготовки и их профили.

Россия обладает уникальной, складывавшейся десятилетиями системой хореографического образования, ныне переживающей очередной виток сво-

[♣] Преподаватель Хореографического отделения Колледжа искусств.

его развития и совершенствования. Многое в ней, относящееся к ценным достижениям прошлого, необходимо сохранить, адаптировать к реалиям рыночной экономики, а также обогатить инновациями, диктуемыми современным уровнем развития хореографического искусства. Это позволит российской системе хореографического образования влиться в единое образовательное пространство Европы.

Сформировавшись в начале XX века, система хореографического образования сегодня представляет собой сложное сочетание различных по своим задачам и уровню учебных заведений, удовлетворяющих потребности в профессиональном обучении. В XX веке профессиональная подготовка в области хореографии велась в средних и высших учебных заведениях в сфере хореографического искусства и народного художественного творчества. В настоящее время существует огромное количество специальностей и профилей подготовки в этой сфере, а также выделились новые направления в других областях с хореографическим профилем подготовки.

Вхождение России в европейское образовательное пространство и связанная с этим модернизация российского образования поставили перед «Учебно-методическим объединением по образованию в области хореографического искусства» (г. Санкт-Петербург) задачу многосторонней и углубленной ревизии накопленного опыта.

За последнее десятилетие были разработаны стандарты второго и третьего поколений при разработке которых впервые была установлена и закреплена терминология хореографического образования. Разведены понятия «хореография» и «балет». В соответствии с глоссарием УМО понятием «хореография» было обозначено танцевальное искусство в целом, во всех его разновидностях, в то время как понятием «балет» высшая форма хореографии; вид музыкально-театрального искусства, содержание которого выражается в хореографических образах [2]. Таким образом, произведено разделение всего пространства хореографического образования на две части: балет и танец.

Современные условия предъявляют особые требования к характеру профессиональной деятельности специалиста-хореографа и квалификационной структуре его труда вцелом. Специфика хореографической деятельности, ее принадлежность к сценичности определяют нестандартность профессиональной подготовки студента-хореографа в вузах культуры и искусства. Содержание профессионального хореографического образования сводится не только к научным знаниям, а включает эмоционально-образный мир искусства, исторические традиции и современные инновации, ценностные ориентации и отношения, личностные творческие проявления и совокупность видов хореографической деятельности. В хореографии существует три смежных профессий: создатели движенческой формы; исполнители, воплощающие эту форму в зримое сценическое представление, и педагоги, которые обучают и тому и другому.

Процесс модернизации системы образования затрагивает все компоненты: цель, задачи, содержание, методы и формы. Приоритетной ценностью в осуществлении образовательного процесса является личность со своим внутренним миром, индивидуальными особенностями и потребностями в развитии. Именно такая, гуманистическая педагогика пронизывает все содержание подготовки специалистов нового поколения и является основанием для реализации компетентностного подхода, который оказывает существенное влияние на повышение эффективности подготовки выпускников системы высшего хореографического образования [3].

Долгое время традиционной и эффективной в образовании в сфере культуры и искусства считалась модель «школа-колледж-вуз», которая исторически сложилась в России как модель системы художественного образования. Отличительной чертой этой модели является преемственность и непрерывность образовательного процесса. Именно благодаря длительности обучения и его непрерывности российская система подготовки творческих кадров считается одной из лучших в мире. Время вносит свои коррективы, и в современных условиях для достижения высокого качества подготовки специалистов и высокой конкурентоспособности выпускников на рынке труда происходит трансформация этой модели обучения – «предпрофильное образование» → «среднее профессиональное образование» → «высшее профессиональное образование» → «послевузовское образование».

В настоящее время формирование высококвалифицированного специалиста в современных условияхвозможно только на основе непрерывного, опережающего, распределенного и отрытого образования. Наиболее эффективным в данной ситуации представляется создание многоуровневых образовательных комплексов, позволяющих интегрировать и рационально использовать в образовательном процессе интеллектуальные, научные и информационные ресурсы. Эта модель позволяет на месте готовить специалистов-хореографов, преодолевая, таким образом, негативное влияние от невозвращения в регион кадров, подготовленных за его пределами.

В Уральском федеральном округе переход к многоуровневому высшему образованию происходит по-своему. Свою роль в частности, сыграли и история региона, и его географическое положение, и социально-экономическая характеристика региона, и культурные традиции и демографические показатели. В настоящее время в УрФОведут подготовку специалистов в сфере высшего хореографического образования 4 вуза в 3 из 6 субъектах УрФО.

Самым первым вузом Уральского федерального округа, в котором велась подготовка специалистов в области хореографии, была Челябинская академия культуры и искусства (1970 г.). И только спустя 20 лет в Тюмени открывается кафедра народного танца, позднее кафедра спортивного и эстрадного танцев Тюменской академии культуры, искусств и социальных технологий. И только через каждые 5 лет – еще два вуза Магнитогорская консерватория (академия) имени М.И. Глинки и Ханты-Мансийский филиал

Московского государственного университета культуры и искусств. Вэтому году планируется открыть хореографический профиль в Челябинском институте искусств им. П.И. Чайковского. В Свердловской, Курганской областях и ЯНАО высшие профессиональные учебные заведения не представлены.

В учебных заведениях высшего профессионального хореографического образования Уральского федерального округа ведется подготовка кадров по различным профилям хореографического образования (см. табл. 1).

Таблица 1

Направления и профили подготовки вузов УрФО в сфере хореографии

Направления подготовки	Профили подготовки	ТГАКИСТ	ЧГАКИ	ХМ филиал МГУКИ	МаГК им. М.И. Глинки	Всего
Хореографическое искусство	Педагогика балета	-	-	-	+	1
	Народный танец	+	-	+	-	2
	Спортивный и эстрадный танец	+	-	-	-	1
	Искусство балетмейстера	-	+	-	+	2
Народная художественная культура	Руководитель любительского хореографического коллектива	-	+	-	-	1

Самым распространенным направлением подготовки является «Хореографическое искусство», которое представлено во всех вузах региона. Единственным вузом, осуществляющим подготовку по направлению «Народная художественная культура» является ЧГАКИ. Как видно из таблицы, все вузы, кроме Ханты-Мансийского филиала МГУКИ осуществляют подготовку в нескольких направлениях.

Области высшего профессионального образования с хореографическими профилями подготовки в УрФО представлены не в полном объеме. Так, нет ни в одном вузе региона направления подготовки «Хореографическое исполнительство» и отсутствует магистратура, что объясняется историческими, экономическими, социальными и культурными традициями данных регионов.

Следует отметить, чтонесмотря наряд других негативных тенденций, а именно: сложное социально-экономическое состояние некоторых регионов, остаточный принцип финансирования сферы образования и культуры, текучесть кадров, «утечку умов», лучших преподавателей и талантливых исполнителей за рубеж, низкую заработную плату работников культуры и образования, отсутствие социальной поддержки – система профессионального хореографического образования культуры и искусства УрФО не только сохранилась, но и имеет устойчивую тенденцию к развитию.

Безусловно, модернизация системы хореографического образования в целях достижения ее качественного соответствия перспективам развития страны и всей системы общего и высшего профессионального образования России, активно входящей в мировое образовательное сообщество, требует

как научно-методического, так и организационно-методического обеспечения инновационных преобразований. Это значит, что наряду с содержательными переменами требуются и организационно-структурные преобразования в системе подготовки современного специалиста, а также поиск новых форм и методических приемов на всех этапа этой работы – довузовской, вузовской и поствузовской.

Список литературы:

1. Дорофеева В.А. Деятельность Учебно-методического объединения по образованию в области хореографического искусства в период реформирования системы отечественного образования // Вестник Академии русского балета им. А.Я. Вагановой / М-во культуры Российской Федерации, ФГОУ ВПО «Академия русского балета им. А.Я. Вагановой»; Учебно-методическое объединение вузов Российской Федерации по образованию в области хореографического искусства. – СПб.: Академия русского балета им. А.Я. Вагановой, 2007. – №1 (17). – С. 21-26.

2. Фомкин А.В. Система хореографического образования в России: современное состояние и перспективы // I Международная научно-практическая конференция «Хореографическое образование: Россия и Европа. Современное состояние и перспективы» (28-30 апреля 2008 года, Санкт-Петербург, Академия Русского балета им. А.Я. Вагановой). – СПб.: ФГОУ ВПО «Академия Русского балета им. А.Я. Вагановой», 2009. – С. 30-39.

3. Юрьева М.Н. Макарова Л.Н. Компетентностная модель выпускника-хореографа // Высшее образование сегодня. – ООО «Издательская группа «Логос», 2010. – № 4. – С. 50-53.

4. Уральский федеральный округ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://culturemap.ru/?region=25.

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНФОРМАТИКИ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ: ОБЗОР ФГОС ВПО

© Ледак Л.П.[♣], Бояркина Л.А.[♦]

ООО «НИИ мониторинга качества образования», г. Йошкар-Ола

Марийский государственный технический университет, г. Йошкар-Ола

Приведен анализ наличия дисциплин «Информатика», «Информационные технологии» и «родственных» дисциплин в базовой части ФГОС ВПО направлений подготовки бакалавров.

[♣] Доцент кафедры Информатики Марийского государственного технического университета, методист ООО «НИИ мониторинга качества образования».

[♦] Доцент кафедры Информатики Марийского государственного технического университета.

Споры о том, чему и как учить студентов, разгоревшиеся после появления государственных образовательных стандартов второго поколения, не утихают до сих пор, потому что уже введены в действие федеральные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС ВПО), предназначенные стать нормативной основой повышения качества образования в нашей стране [1].

Выделим три основные особенности ФГОС ВПО относительно рассматриваемой темы:

- отсутствие компонентной структуры с одновременным значительным расширением академических свобод высших учебных заведений в части разработки основных образовательных программ – вуз в своем образовательном стандарте вправе по-своему формировать циклы дисциплин и разделы, состав дисциплин базовой части и распределение трудоемкости в зачетных единицах между циклами и базовой и вариативной частями;
- обоснование требований к результатам освоения основных образовательных программ (результатов образования) в виде компетенций, подразделяемых на общекультурные (универсальные) и профессиональные (предметно-специализированные);
- широкое внедрение в учебный процесс информационных технологий (свободный доступ студентов к ресурсам Интернета, использование различных электронных учебно-методических материалов, развитие электронных библиотек), активных методов обучения и интерактивных форм ведения занятий [2].

Если свести воедино общекультурные и профессиональные компетенции, формируемые в процессе изучения информатики у различных направлений подготовки бакалавров, то получится примерно следующее:

Выпускник должен:

- иметь базовые знания в области информатики и современных информационных технологий;
- владеть навыками использования программных средств и работы в компьютерных сетях;
- уметь работать с информацией из различных источников для решения профессиональных и социальных задач;
- понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества;
- уметь создавать базы данных и использовать ресурсы Интернет;
- сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны.

Казалось бы, отсюда можно сделать вывод, что обучение информатике в вузах РФ является обязательной составляющей образовательного процесса, направленной на подготовку специалистов, способных эффективно использо-

вать средства информационных технологий при решении практических задач в условиях стремительной смены технологий и развития науки и техники.

Однако проведенный анализ ФГОС ВПО 155 направлений подготовки бакалавров 27 укрупненных групп направлений (УГН) дал неожиданные результаты. В табл. 1 приведены результаты анализа наличия дисциплин «Информатика», «Информационные технологии» и «родственных» дисциплин в базовой части рассматриваемых ФГОС.

Таблица 1

Наличие / отсутствие дисциплины в базовой части ФГОС направления		Количество направлений подготовки бакалавров
Имеются	*только* «Информатика»	77
	только аналогичная, но с измененным названием	12
	только «Информационные технологии»	23
	только «Информационные технологии в профессиональной сфере деятельности»	12
	«Информатика» и «Информационные технологии»	4
	Другие «родственные» дисциплины	5
Отсутствуют	Указанные выше дисциплины	26

Заметим, что полное отсутствие дисциплин «Информатика» и «Информационные технологии» в базовой части ФГОС отмечено в 26 направлениях подготовки бакалавров, то есть в 17 % случаев. В эту группу наряду с:

- УГН 7 «Культура и искусство» (15 из 19 направлений);
- УГН 11 «Сельское и рыбное хозяйство» (2 из 8 направлений);
- УГН 3 «Гуманитарные науки» (3 из 27 направлений);

попали также:

- УГН 1 «Физико-математические науки» (3 из 7 направлений: Математика – 010100, Механика и математическое моделирование – 010800, Физика – 011200),
- УГН 14 «Энергетика, энергетическое машиностроение и электротехника» (1 из 7 направлений: Ядерная энергетика и теплофизика – 140700),
- УГН 27 «Архитектура и строительство» (2 из 4 направлений: Архитектура – 270100, Градостроительство – 270900).

А это уже наводит на определенные размышления.

А вот в направлении подготовки «Документоведение и архивоведение» (034700) той же УГН 3 предусмотрены сразу две дисциплины «Информатика» и « Информационные технологии».

Следующая диаграмма (рис. 1) показывает распределение рассматриваемых учебных дисциплин по направлениям подготовки.

Отметим, что 12 направлений подготовки (8 %) из 155 в базовой части ФГОС имеют только одну компьютерную дисциплину «Информационные технологии в профессиональной сфере деятельности» (табл. 2).

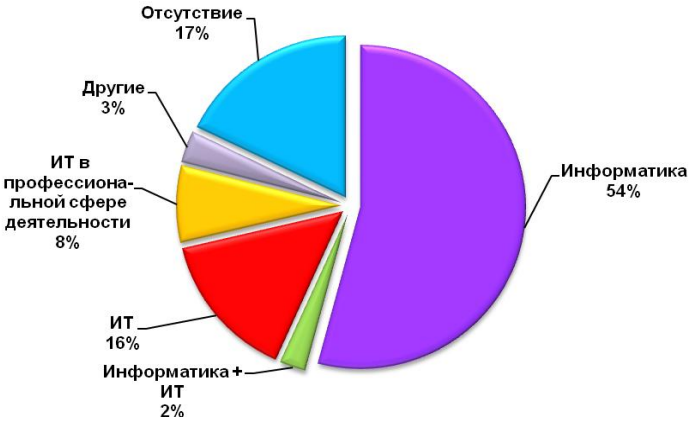

Рис. 1. Распределение рассматриваемых учебных дисциплин

Очевидно, что изучение узконаправленных информационных технологий не позволяет в полной мере сформировать ИКТ-компетентность выпускника вуза. Да к тому же изучение специализированных прикладных программных средств предполагается на старших курсах, а базовая подготовка по информатике останется на школьном уровне, который пока далек от прописанного в школьных стандартах.

Таблица 2

№	Код направления	Название дисциплины
1	030300	ИТ в психологии
2	030900	ИТ в юридической деятельности
3	034700	Информационные средства в издательском деле
4	035100	ИТ на телевидении и в СМИ
5	035700	Информатика в лингвистике
6	040100	Современные ИТ в социальных науках
7	050100	ИТ в образовании
8	050700	ИТ в специальном образовании
9	080200	ИТ в менеджменте
10	080400	ИТ в управлении персоналом
11	081100	ИТ в управлении
12	250700	ИТ в ландшафтной архитектуре

Заметим, что в эту группу попали и три направления из пяти УГН 8 «Экономика и управление» и два направления из четырех УГН 5 «Образование и педагогика». Экономисты, управленцы и педагоги (!), похоже, меньше всех заинтересованы в повышении своей информационной культуры. А ведь казалось бы, должно быть с точностью наоборот. Информационные процессы – фундаментальная реальность окружающего мира и определяющий компонент современной информационной цивилизации. Информатика дает

ключ к пониманию многочисленных явлений и процессов в естественнонаучных областях, технике, социологии, экономике, языке и др. При изучении информатики формируются многие виды деятельности, которые имеют общедисциплинарный характер: моделирование объектов и процессов; сбор, хранение, преобразование и передача информации; управление объектами и процессами.

Мы объединили в одну группу с названием «Информатика» следующие дисциплины:

- «Информатика»;
- «Основы информатики»;
- «Основы информационной культуры и информатики»;
- «Информатика и современные ИТ»;
- «Компьютерные технологии и информатика»;
- «Информатика и информационно-коммуникативные технологии»;
- «Теория и практика информатики»;
- «Информатика и программирование»;
- «Информатика и основы программирования»;
- «Информатика и базы данных»;
- «Математика и информатика».

Остается непонятным такое разнообразие названий одного и того же в сущности предмета. Интересно, что пять из 11 названий взяты из ФГОС УГН 3 «Гуманитарные науки».

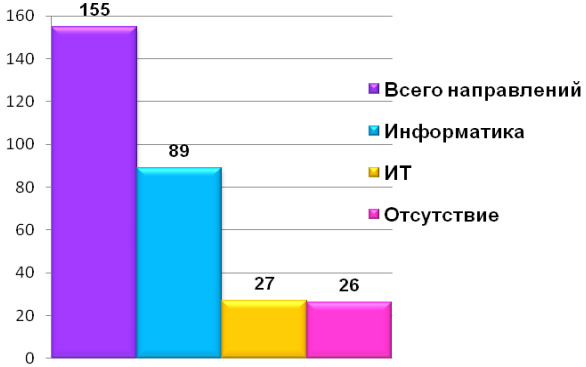

Рис. 2. Количественный анализ направлений

Отметим, что в малочисленную группу «Другие» попали следующие «родственные» дисциплины: «Программные средства обработки информации», «Информационные сети и системы», «Теория информации», «Информационные системы и технологии», «Программные и аппаратные средства информатики», а под названием ИТ скрываются также дисциплины «Современные ИТ» и «Основы ИТ».

Выводы:

1. Информатика имеет очень большое и все возрастающее количество междисциплинарных связей, причем как на уровне понятийного аппарата, так и на уровне инструментария. Она представляет собой «метадисциплину», обладающую общенаучным языком, а также универсальным инструментом в решении разнообразных задач. *Дисциплина «Информатика и ИКТ» (если ее изучать как науку об информации) должна стать основополагающей самостоятельной дисциплиной в вузе для каждого направления подготовки бакалавров* [3].
2. Темпы качественного развития компьютерной техники и ИКТ не имеют прецедентов в истории. *Необходимо соблюдать преемственность ее преподавания в школе и вузе с учетом появляющихся новых информационных технологий и систем.*
3. Информатика – одна из самых молодых и быстроразвивающихся наук, в ней появляются новые направления, технологии, объекты, понятия, термины, и это естественно. *Наверное, уже наступило время определиться с содержанием базовых компьютерных дисциплин, изучаемых в ВПО. Думается, что начать надо с приведения в соответствие названий дисциплин в главном нормативном документе системы высшего образования России.*

Вот тогда можно будет говорить о единстве образовательного пространства Российской Федерации; о преемственности основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования; об упрощении интеграции нашей системы образования с общеевропейской.

А ведь до сих пор возникают проблемы при перезачете дисциплин в случае переходе студента с одной специальности на другую; при переходе студента с одной формы обучения на другую; при восстановлении; при зачислении в число студентов лиц на основании академической справки другого учебного заведения; при поступлении в вуз для получения второго высшего образования. Потому что в любом вузе существует положение о перезачете дисциплин, один из пунктов которого гласит следующее: «*Названия перезачитываемых дисциплин должны полностью совпадать с наименованием дисциплин учебного плана по конкретной специальности или направлению».*

Мы же только для дисциплины «Информатика» обнаружили более десятка различных названий.

Список литературы:

1. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://mon.gov.ru/dok/fgos/7198.

2. О реализации нового поколения федеральных государственных образовательных стандартов в МГТУ им. Н.Э. Баумана [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.almavest.ru/favorite/2011/08/03/235.

3. Бояркина Л.А., Ледак Л.П. Анализ результатов диагностического тестирования по информатике первокурсников факультета лесного хозяйства и экологии МарГТУ по информатике // Проблемы и перспективы развития образования в России: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции (29 декабря 2010 г.). – Новосибирск: НГТУ, 2010. – С. 60-66.

Секция 13

УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

© Аверьянова Е.А.[♣]
Российский государственный социальный университет, г. Москва

В данной статье рассматривается актуальность социально-психологического обучения в процессе подготовки будущих специалистов социальной сферы к инновационной деятельности. Уделяется внимание таким методам активного социально-психологического обучения как: деловые игры, метод дискуссии, метод кейсов, ролевые игры и социально-психологический тренинг. Затрагиваются аспекты развития инновационных качеств личности специалиста социальной сферы, как субъекта инновационных преобразований, компетенций субъекта инновационной деятельности.

Формирование готовности к инновационной деятельности специалистов социальной сферы является одним из стратегических направлений в образовании и нетрудно усмотреть актуальность и приоритетность исследования данной проблемы как с точки зрения выявления сущности, так и выявления условий организации процесса формирования социально-психологической готовности к инновационной деятельности в социальной работе, являющейся основой для развития профессионально важных качеств, основой для непрерывной работы над собой, над совершенствованием своих умений, знаний, основой для развития организаторских и коммуникативных способностей и качеств, позволяющих творчески, новаторски подходить к решению профессиональных проблем в условиях инновационного развития социальной сферы [2].

В период реформирования в России возникла острая потребность в личности, способной к самореализации в различных областях научной, управленческой, образовательной жизни, готовой к инновационной и научно-исследовательской деятельности. Сегодня обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, готовые к постоянному профессиональному росту, социально и профессионально мобильные [5]. Ключевой задачей инновационного развития становится формирование у

[♣] Аспирант.

студентов компетенции инновационной деятельности, т.е. компетенции инновационного человека, как субъекта всех инновационных преобразований. Компетентностью субъекта инновационной деятельности является способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению, самообучению, стремление к новшеству, способность к критическому мышлению, способность и готовность к разумному риску, креативность, предприимчивость, умение работать самостоятельно, готовность к работе в команде и др. Наращивание таких компетенций длительный и сложный процесс, включающий в себя создание условий свободного творчества и самовыражения студентов, модернизации программ подготовки и переподготовки кадров инновационной России [3].

Становление инновационного типа личности профессионала, готового к инновационной деятельности – задача образования. Сейчас важно формировать у студентов умение искать, анализировать информацию, заниматься дополнительным самообразованием, развивать коммуникабельность, рефлексивность, креативность, эмоциональную устойчивость, инновационное мышление, развивать умения презентировать себя, умение взаимодействовать с иностранными партнерами, работать в коллективе и с коллективом [6].

В связи с инновационным развитием нашей страны и необходимостью в социально-психологической подготовке специалистов социальной сферы социально-психологическое обучение становится актуальным в процессе профессиональной подготовки студентов к инновационной деятельности. Оно способствует формированию и развитию познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда, креативности, гибкости, профессиональной мобильности, способность и готовность к разумному риску, предприимчивости, умения работать самостоятельно, готовности к работе в команде, способности к свободному деловому и профессиональному общению. Социально-психологическое обучение включает в себя использование таких активных социально-психологических методов обучения как: деловая ига, метод дискуссии, «метода кейсов», ролевых игр, социально-психологических тренингов.

В деловой игре студент выполняет квазипрофессиональную деятельность, которая объединяет черты учебной и будущей профессиональной деятельности. В этих условиях усвоение знаний, формирование умений и навыков осуществляется как бы наложением на канву предстоящего профессионального труда в его предметном и социальном аспектах. Они усваиваются в реальном процессе информационного обеспечения участника игровых действий, в динамике развития сюжета деловой игры, в формировании целостного образа профессиональной ситуации [4].

Другой активный социально-психологический метод – это дискуссия. Она позволяет согласовывать разнообразные позиции, привлекать такое количество информации, которое не может быть предъявлено одним человеком.

Благодаря дискуссии, студенты, по мере накопления опыта обсуждений, приобретают многие полезные в любой сфере деятельности умения и свойства, учатся выделять и излагать свою позицию и воспринимать чужую, подчиняться общим правилам и вырабатывать на этой основе способы саморегуляции и адекватной самооценки, приобретают умение решать проблемы в условиях групповой деятельности. Дискуссионные методы могут быть приставлены в виде сократовской беседы, групповой дискуссии или «круглого стола», «мозгового штурма», анализа конкретной ситуации или инцидента и др [7].

Использование в учебном процессе деловых игр и дискуссии значительно укрепляет связь «студент-преподаватель», раскрывает творческий потенциал каждого студента и позволяет оценить степень готовности.

Использование в обучении студентов «метода кейсов» позволяет активизировать учебно-познавательную деятельность. Анализ конкретных ситуаций (case-study) – эффективный метод Кейс – это описание реальной ситуации. Различают несколько видов ситуаций: ситуация-проблема представляет собой описание реальной проблемной ситуации. Цель – найти решение ситуации или прийти к выводу о его невозможности; ситуация-оценка описывает положение, выход из которого уже найден. Цель – провести критический анализ принятых решений, дать мотивированное заключение по поводу представленной ситуации и ее решения; ситуация-иллюстрация представляет ситуацию и поясняет причины ее возникновения, описывает процедуру ее решения. Цель –оценить ситуацию в целом, провести анализ ее решения, сформулировать вопросы, выразить согласие-несогласие; ситуация-упреждение описывает применение уже принятых ранее решений, в связи с чем ситуация носит тренировочный характер, служит иллюстрацией к той или иной теме. Цель – проанализировать данные ситуации, найденные решения, использовав при этом приобретенные теоретические знания [7]. Грамотно изготовленный кейс провоцирует дискуссию, привязывая студентов к реальным фактам, позволяет промоделировать реальную проблему, с которой в дальнейшем придется столкнуться на практике. Кроме того, кейсы развивают аналитические, исследовательские, коммуникативные навыки, вырабатывают умения анализировать ситуацию, планировать стратегию и принимать управленческие решения.

Следующий метод активного обучения – это ролевая игра – имитационный игровой метод, характеризующийся наличием определенной задачи (проблемы), где осуществляется распределение ролей между участниками ее решения. Разыгрывание ролей является достаточно эффективным методом решения организационных, управленческих и экономических задач цикла социально-экономических дисциплин и требует значительно меньших затрат и средств, чем деловые игры [7].

Активным методом социально-психологического обучения выступает социально-психологический тренинг. В ходе тренинга группа оказывает воздействие на каждого члена группы в трех плоскостях:

– познавательной – участники группы осознают свое поведение и способы отношений, осмысливают причины своего поведения и понимают, как в дальнейшем более эффективно нужно вести себя в подобных ситуаций;
– эмоциональной – участники тренинга поддерживают друг друга, осознают свои психологические защитные механизмы, корректируют отношения с другими, изменяют эмоциональное отношение к себе;
– поведенческой – участники группы вырабатывают адекватные способы поведения в различных ситуациях [1].

В рамках работы по формированию социально-психологической готовности студентов к инновационной деятельности в социальной сфере нами был разработан «Инновационный программно-целевой социально-психологический тренинг», который вобрал в себя различные упражнения, способствующие формированию качеств инновационной личности. В результате прохождения данного тренинга студенты получат новую информацию о своей профессии; увидят альтернативу своего дальнейшего профессионального развития, поставят цели и определят пути их достижения; сформируют позитивный образ своего «Я»; разовьют способность к поиску новых решений, способность к прогнозированию развития событий, способность к проникновению в суть вещей и явлений. Студенты овладеют умениями активизации воображения, внимания, креативности; научаться регулировать своё эмоциональное состояние и овладеют знаниями их регулирования; разовьют навыки рефлексии, самоанализа, самопонимания, навыки обратной связи и «Я-высказывания»; повысят свой уровень эмпатии; разовьют навыки самопрезентации.

Социально-психологический тренинг состоит из семи этапов, которые включают определенные разделы. Первый раздел «Профессиональная идентичность» нацелен на формирование у студентов образа их будущей профессии, положительного отношения к ней, формирование социальной и профессиональной уверенности. Второй раздел «Инновационное мышление» ориентирован на формирование способностей у студентов к выдвижению гипотез, развитие интуиции, целостного восприятие окружающего мира, способности поиска связей, отношений между несвязанными символами и предметами, поиска противоречий. Третий раздел «Креативность» способствует формированию способности к продуцированию новых идей, поиску новых решений, способности к наблюдательности и воображению, чувствительности к проблемам. Четвертый раздел тренинга «Эмоциональная устойчивость» нацелен на формирование у студентов способности к регулированию эмоциональных состояний, умения снимать эмоциональное напряжение, взглянуть на проблему с другой стороны, формирование эмоциональной чувствительности, эмоциональной выразительности, способно-

сти выражать свои эмоции, достигать эмоционального равновесия. Пятый раздел «Рефлексивность» ориентирован на формирование у студентов рефлексии, самоанализа, самопонимания, развитие чувствительности к распознаванию незнакомого и нового, умения преодоления препятствий на своем пути. Шестой раздел тренинга «Коммуникабельность» способствует формированию навыков говорения, слушания, перефразирования, обратной связи, «Высказывания», способствует развитию эмпатии, эмоциональной чувствительности, умения входить в положение другого человека по общению, навыков к невербальной коммуникации, экспрессивности, чувствительности к невербальным проявлениям. Заключительный раздел тренинга «Самопрезентация» способствует формированию умения у студентов презентировать свои идеи, свои проекты, навыков удержания внимания аудитории, способности к целостному восприятию и обмену информацией, навыков межличностного взаимодействия.

Представленный социально-психологический тренинг позволяет сформировать у студентов инновационные профессионально-важные качества личности будущего специалиста социальной сферы, а посредством методов активного социально-психологического обучения осуществляется формированию социально-психологической готовности студентов к инновационной деятельности в социальной сфере.

Список литературы:

1. Абрамова И.Г. Активные методы обучения в системе повышения квалификации. – СПб., 1999. – 254 с.

2. Аверьянова Е.А, Лаптева И.Л. Инновации и инновационная деятельность в системе высшего образования: сущность и особенности // Человеческий капитал. – 2010. – № 6. – С. 129-133.

3. Аверьянова Е.А. Подготовка кадров инновационного типа в высшей школе // Казанская наука. – Казань: Изд-во Казанский Издательский дом. – 2010. – № 9, Вып. 2. – С. 423-427.

4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. – М.: Высшая школа, 2001. – 234 с.

5. Витун С.К. Инновационное образование в высшей школе // Материалы международной научно-практической конференции «Подготовка научных кадров высшей квалификации в условиях инновационного развития общества» / Под ред. И.В. Войтова. – Минск: ГУ, 2009. – 288 с.

6. Волченкова Т.В. Формирование у педагогов готовности к инновационной педагогической деятельности // Проблемы и перспективы СПО. – 2009. – № 12.– С. 2-3.

7. Методы активного социально-психологического обучения: учебно-методическое пособие / Сост. В.А. Штроо. – Воронеж, 2003. – 55 с.

МИССИИ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: НАЗНАЧЕНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ

© Акинфиева Н.В.[♣]
Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов

В статье обосновывается необходимость грамотной разработки миссии российских вузов, анализируются структурные и управленческие ограничения, сдерживающие этот процесс. Типовые нарушения показаны на примере формулировок миссий, представленных на официальных сайтах ведущих российских вузов. Показаны способы преодоления этих ошибок.

Определение миссии образовательного учреждения в последнее время стало массовым явлением в российском образовании, особенно интенсивно этот процесс протекает в высших учебных заведениях. Данное явление имеет комплекс причин и демонстрирует целый ряд новых характеристик систем управления в российских вузах. К числу наиболее значимых причин, побудивших руководство вузов сформулировать миссию, во-первых, следует отнести новые социально-экономические условия, в которых функционируют сегодня вузы: высокая степень самостоятельности управления, усиление конкуренции на рынке профессионального образования, расширение хозяйственной деятельности вуза, изменение ценностей высшего образования в сознании российского общества и государственном видении [2, 3].

Во-вторых, развитие вузовского менеджмента в России привело к цивилизованному построению системы управления сложной организацией, первым шагом на этом пути всегда было определение миссии, видения, приоритетов организации. Наши вузы сейчас переживают этап становления индивидуальных систем управления, т.к. участие государства свелось к контролю за соблюдением законных прав граждан в сфере образования, к частичному контролю образовательных результатов. Однако государство весьма однозначно дало понять, что факт существования вуза напрямую будет зависеть от его «полезности» обществу. Поэтому вузы, вовлеченные в конкурентную борьбу, всерьез обеспокоены поиском своей миссии, выполнение которой обеспечит им долгое и успешное существование.

И, наконец, в-третьих, формальные требования системы менеджмента качества, заключающиеся в обязательности формирования миссии – это последний, но немаловажный, довод, побудивший современное руководство

[♣] Заведующий кафедрой Менеджмента в образовании, доктор социологических наук, доцент.

вузов определить миссию, т.к. невыполнение требований системы менеджмента качества чревато неприятными последствиями со стороны надзорных органов. Заметим сразу, что миссии, сформулированные только по причине формальной необходимости, содержат множество дефектов, приводящих к такому же дефектному развитию самого вуза.

Ответив на вопрос о побудительных силах, приведших к формированию миссий в наших вузах, мы, пожалуй, пока не ответили на главное: что дает наличие миссии, зачем она вообще нужна, какие возможности она открывает для вуза. Если для динамичного бизнеса высокое значение грамотно определенной миссии является бесспорным, то для учреждений образования формирование миссии не только новая управленческая задача, но и не очень пока понятный инструмент стратегического развития. Отрадно заметить, что российские вузы не стали в этом вопросе «изобретать» свое собственное, отличное от принятого в мировой управленческой практике, понимание миссии (как это произошло с рядом образовательных и управленческих технологий), а предприняли попытку «играть по правилам» стратегического менеджмента.

Общепринято полагать, что смысл миссии в управленческой практике определяется несколькими позициями. Миссия дает обществу, государству, рынку труда, науке общее представление о том, что собой представляет вуз, к чему он стремится, какие средства и способы он готов применить для достижения своих целей. Это все складывается в некоторый имидж вуза. Как правило, положительный имидж вуза как раз обеспечивается максимальным соответствием получаемых результатов сформулированной миссии, и наоборот: если миссия декларирует формальные ценности, к которым вуз на самом деле не стремится, то это самым негативным образом сказывается на имидже вуза. Миссия способствует единению вузовского сообщества, формированию корпоративного духа. Разделяемая коллективом вуза миссия делает действия всех его сотрудников ориентированными в одном направлении, сотрудникам легче идентифицировать себя со своим вузом. Миссия способствует установлению вполне определенного климата, т.к. через нее до каждого сотрудника доводятся основные ценности и принципы управления и функционирования вуза. Миссия создает благоприятные возможности для эффективного управления развитием вуза, т.к. в ней определены приоритеты, ценности и общий подход к организации функционирования вуза как целостной саморазвивающейся системы [1, 4].

Безусловно, существуют и другие инструменты управления развитием вуза, но большинство из них применимы только на некоторый период его жизни. В доказательство важности грамотного определения миссии достаточно привести только один факт. Практически все успешные компании, предприятия, университеты, известные во всем мире и существующие многие десятилетия, с самого начала своего существования сформулировали мис-

сии, которые узнаваемы всеми именно потому, что они максимально точно соответствуют имиджу и результатам этих организаций, а сами организации никогда не изменяли своей миссии [6]. Миссия – это выражение философии, смысла существования организации, ее предназначение. Если это предназначение определено верно, то успех организации гарантирован на многие годы в самых динамичных условиях внешней среды. Основной закон стратегического менеджмента заключается в том, что миссия – это первый шаг в снижении неопределенности представлений об организации у собственников, руководства, персонала и у всех тех, кто, так или иначе, имеет дело с этой организацией [5]. Когда наши вузы не испытывали конкурентного давления со стороны потребителей своих услуг и угрозы своему существованию со стороны государства, то миссия могла определяться государством (или не определяться вовсе) и быть одинаковой для всех. Но сегодня внешние условия не столь безоблачны, и российские вузы интуитивно пришли к осознанию важности формирования миссии. Для эффективного менеджмента вопрос о причинно-следственной связи успеха организации и грамотно сформулированной миссии всегда был открытым, но то, что эта связь существует – факт несомненный. Характерное явление наблюдается сейчас и в управлении российскими вузами: чем выше рейтинг вуза, тем раньше он сформулировал свою миссию, тем легче ее найти на официальном сайте вуза и тем большее значение придается результатам вуза, подтверждающим его миссию.

Возможности миссии заложены, безусловно, не только в ее итоговой формулировке, сколько в постоянном процессе ее осмысления руководством, в принятии выбранной миссии вузовским сообществом, в ее признании заинтересованными сторонами. Но здесь же кроются и основные ограничения. Первым таким ограничением следует назвать «государственную зависимость» большинства российских вузов, приводящую к тому, что вузы в своей миссии чаще всего исходят из образа, желаемого государством, а не вузовским сообществом или потребителями результатов деятельности вуза. А государственное видение назначения вуза может сильно отличаться от общественного представления этого видения. Такое ограничение будет существовать до тех пор, пока управленческая самостоятельность вуза будет сочетаться с несамостоятельностью финансирования всех сторон жизни вуза. В подтверждении данных слов обратимся к такому примеру в практике российского высшего образования. Ряд университетов получили высокий статус национально-исследовательских, этот статус позволяет им самостоятельно разрабатывать образовательные программы для бакалавров и магистров. Но многие ли из них воспользовались этим правом? Если такие случаи и имеют место, то они мало афишируются, и число их минимально. А причина вовсе не в том, что указанные университеты не в состоянии самостоятельно разработать программу подготовки такого выпускника, который был бы «нарасхват» на рынке труда, а в том, что нет инструмента получения

государственного финансирования подготовки такого студента, ведь государство финансирует обучение, соответствующее Федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), а все остальное образование – на возмездной основе. Поэтому обсуждаемое направление работы нашло отражение в миссиях национальных исследовательских университетов, но не нашло практического воплощения, вузы предпочитают углублять качество подготовки в раках принятых ФГОС.

Другим ограничением является общее историческое прошлое для большинства вузов, которые создавались как элементы единой системы высшего профессионального образования советской страны. Историческая общность привела к полной структурной и функциональной идентичности российских вузов, что существенно ограничивает поиск собственной ниши, индивидуального образа вуза. Тогда же были заложены особенности коллегиального управления вузом, распространяющиеся на все базовые управленческие функции: формирование стратегии, миссии, реализацию кадровой политики… Этот факт благоприятен для развития демократии в вузовской системе управления, а для формирования стратегии и миссии создает серьезные ограничения, т.к. достичь согласия по определению миссии в многотысячном коллективе весьма проблематично, а подобрать только тот персонал, который принимает сформулированную руководством миссию – вообще невозможно.

Конечно, для государственных образовательных учреждений формирование миссии не является жизненно важным условием, как, допустим, для коммерческих организаций, находящихся в жесткой конкурентной борьбе. Если руководство вуза не формировало миссию, то однозначно можно утверждать, что этот вуз просто выполняет государственный заказ на вполне определенные образовательные услуги, описанные государственным образовательным стандартом. Но в конечном итоге такое «пренебрежение» миссией приведет к полной невостребованности вуза на рынке образовательных услуг и в сфере научных исследований. И, безусловно, такой вуз не может рассчитывать на стратегическое развитие. Однако неверно сформированная миссия вуза также приводит к провалу ожиданий стратегических достижений, как и незнание миссии вообще. Поэтому деятельность по формированию целевого фундамента и миссии является одним из обязательных и самых важных этапов разработки стратегии вуза, достижения качественно новых, прогрессивных результатов.

Типичными заблуждениями в понимании смысла и, как следствие, определении содержания миссии является подмена миссии либо некоторой общей целью, либо видением будущего вуза. И хотя миссия очень близка по смыслу к этим понятиям, она все же имеет свои нюансы, что делает ее определение обязательным и самостоятельным шагом в стратегическом планировании. Покажем несколько типовых ошибок в формулировании миссии

российскими вузами, используя открытую информацию, представленную на официальных сайтах.

Установление проблем формирования и формулирования миссий проведем на основе анализа их соответствия традиционным требованиям стратегического менеджмента. Основополагающим принципом формирования миссии является обязательность указания на целевые установки организации, отражающие смысл ее существования и отличающие ее от других аналогичных организаций. Объективно это требование трудно выполнить для вузов, т.к. все они по большому счету занимаются одним и тем же: дают высшее профессиональное образование. Особенно данная трудность проявилась в формировании миссии университетов и выразилась в массовом использовании клише: университет является культурным, научным, образовательным центром своего региона. Практически все университеты в той или иной форме отразили это в своих миссиях. Но трудно согласиться с утверждением, что общность назначения всех российских вузов означает и одинаковость их целей и способов деятельности. Поэтому индивидуальность миссии не только возможна, но и необходима.

В качестве положительного примера выполнения обсуждаемого требования можно привести следующую формулировку: «Миссия Российской экономической академии им. Г.В. Плеханова состоит в развитии и распространении знаний в области экономики, менеджмента, информатики и предпринимательства; в подготовке высококвалифицированных специалистов; в формировании личности, способной стать лидером в глобальном сообществе; в воспитании достойного гражданина своей страны, а также в представлении профессиональных услуг инвестиционным, коммерческим, правительственным и некоммерческим организациям» [13]. Из цитируемой формулировки легко выделить индивидуальность экономического вуза и увидеть «особенные» исследовательские услуги, которые может оказать академия. Другой пример: «Миссия университета заключается в том, чтобы нести в мир знания и опыт, позволяющие личности, обществу и Российскому государству видеть и использовать лучшие образцы подготовки высококвалифицированных специалистов и эффективной реализации нововведений в сфере науки и высшего образования» [8]. По этой формулировке нельзя догадаться, о каком вузе идет речь, т.к. все приведенные сентенции можно отнести к любому университету.

Самым простым способом указания на индивидуальность может быть прямое обозначение региона, для которого вуз готовит специалистов, т.к. региональные социально-экономические особенности могут идентифицировать и особенности высшего образования, например: преамбула миссии Дальневосточного государственного университета четко выделяет его специфику, отличающую ДВГУ от других университетов: «… *являясь* федеральным государственным университетом, одним из ведущих классических выс-

ших учебных заведений России и Азиатско-тихоокеанского региона; *продолжая* дело Восточного института, первого высшего учебного заведения Дальнего Востока России, в качестве его единственного правопреемника; … *выполняя* высокую миссию представителя российского образования, науки и культуры в Азиатско-тихоокеанском регионе; … *разделяя* историческую миссию России в диалоге и взаимопроникновении великих культур Востока и Запада…» [9]. Иные способы самоидентификации вуза в миссии можно найти в процессе выполнения требований стратегического менеджмента к формированию миссий, которые будут анализировать ниже.

В последнее время особое место в определении миссии отводится морально-этическим компонентам, характеризующим организацию в целом и ее поведение в особенности. Справедливости ради следует отметить, что многие вузы в своих миссиях учитывают это требование, но нередко социально-ответственное поведение вуза предполагается само собой, и вуз не считает нужным актуализировать этические принципы в миссии. Важность данного компонента в формулировке мисси продемонстрируем двумя примерами. В миссии Томского государственного университета можно найти такие слова: «с первого дня своего существования был призван утверждать идеалы науки, образования и культуры… Видит свою миссию в сохранении и приумножении духовных ценностей человечества…» [15]. Казалось бы и так понятно, что классический университет – это обитель научных исследований, и кто-то может упрекнуть в очевидности таких заявлений. Однако научные исследования можно проводить с позиций рыночной прагматики, и тогда «идеалы науки» могут быть попраны, и создание духовных ценностей некоторой общности не означает сохранение и уважение ценностей других. Поэтому обозначение нравственных норм – это не высокопарные фразы, а реальное определение принципов деятельности. Обратным примером может служить миссия Академического правового университета, в которой есть такая фраза: «Целью создания АПУ было обеспечение тесной связи фундаментальной юридической науки с практикой подготовкой высококвалифицированных специалистов – юристов, способных работать с учетом современных требований в различных сферах государственной, научной, предпринимательской и иной деятельности» [7]. Но, к сожалению, эффективный юрист в современной российской предпринимательской деятельности должен наряду с праводоступной деятельностью уметь найти способы безнаказанного невыполнения или ухода от выполнения законных требований ведения бизнеса. Однако никакими посылами миссия АПУ не демонстрирует намерения воспитывать у будущих юристов морально-этические нормы профессиональной деятельности.

Следующим требованием к формулировке миссии является определение критериев деятельности организации. Вариантов принятия критериев может быть очень много, и в этом смысле организация в своей деятельности

должна сверяться со своей миссией, а миссия должна быть такой, чтобы можно было выработать разумные критерии. Примером, демонстрирующим выполнение этого требования, может служить миссия государственного университета «Высшая школа экономики», заключающаяся «в создании и реализации программ высшего экономического образования в русле достижений мировой экономической науки и с академическим качеством, сопоставимым с ведущими европейскими университетами. ГУ-ВШЭ призван содействовать качественной переподготовке действующего корпуса российских преподавателей…» [11]. Критерии заданы в явном виде: достижения мировой экономической науки, академическое качество, сопоставимость с ведущими европейскими университетами. Далеко не каждый экономический вуз готов соответствовать этим критериям, поэтому они подчеркивают и индивидуальность, и целевое назначение, и характер результативности ГУ-ВШЭ.

Наконец, классические требования к формулировкам миссии заключаются в том, что формулировка должна быть краткой, афористичной, привлекающей внимание. Это нужно для того, чтобы миссия была легко узнаваема и запоминаема, работала на имидж и брэнд вуза. В таком случае легко добиться знание миссии всеми членами коллектива и надеяться на объединение усилий по выполнению миссии. К сожалению, многогранность деятельности вузов и способность представителей науки излагать мысли витиевато, сложно, многословно привели к тому, что большинство российских вузов (особенно университетов) при формулировке миссии нарушили указанные требования. Ведущие университеты с трудом уместили описание миссии на одну страницу печатного текста, к концу прочтения теряется связующая нить, воспроизвести определение таких миссий вообще не представляется возможным. Например, формулировка миссии Казанского государственного университета им. В.И. Ульянова-Ленина содержит 3490 знаков [12], Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского [16] – 5462 знаков, Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского [14] – 5646 знаков… Не трудно догадаться, что узнавание таких миссий не только обществом, но и самими сотрудниками университетов весьма сомнительно.

Краткость формулировки действительно может скрыть значимые элементы, но решение этой проблемы лежит на поверхности: к формулировке миссии успешные компании добавляют комментарии (пояснения), детализирующие общие фразы в исходной формулировке. Это позволяет легко запомнить миссию с теми смысловыми оттенками, которые заложены в комментариях. Интересный факт: профильные вузы (особенно экономического и управленческого профиля) избежали этой ошибки, чему очевидно способствовала монодеятельностная особенность, как, например, Российский государственный университет нефти и газа имени И.М. Губкина определил кратко и емко свою миссию: «Обеспечивать расширенное воспроизводство интеллектуальных ресурсов нефтегазового комплекса России, быть локомо-

тивом научно – технического прогресса нефтегазового производства как важнейшего фактора устойчивого развития страны» [10]. С первого прочтения легко усвоить две ключевые позиции: обучение специалистов для Российской нефтегазовой отрасли и научные исследования, способствующие развитию нефтегазового производства. Причем любое толкование миссии не приводит к ее существенным искажениям.

Подводя итоги проведенному анализу, хотелось бы подчеркнуть, что основной его задачей было не вскрытие ошибок и проблем в формулировках миссий российских вузов, а демонстрация способов решения этих проблем, доказательство возможности применения достижений стратегического менеджмента в сфере высшего образования. Не существует стратегии и миссии, единой для всех наших вузов и даже для вузов одного и того же профиля. Каждый вуз уникален, эта уникальность определяется конкурентной позицией на образовательном рынке, историческими особенностями создания, региональными или отраслевыми трендами, предъявляющими соответствующие требования к вузу, качеством достигнутых результатов и еще целым рядом факторов. Сегодня процессы стратегического управления и, как следствие, определение миссии в вузах приобрели необратимый характер, далее возможно только развитие и распространение этих процессов. Неизбежен и рост значения миссии вуза при формировании и формализации его статуса. Разработка миссии – это эволюционный процесс, и пока управление российским вузами находится только в начале этого пути, но, ступив на эту дорогу, руководство вузов приняло на себя ответственность за успех развития вуза. Первый опыт разработки миссии нашими вузами продемонстрировал разную степень успешности, но одновременно и вскрыл преимущества хорошо продуманной миссии, которая дает ясность пути развития вуза, обеспечивает профессорско-преподавательский состав и других сотрудников информацией, консолидирующей и мотивирующей их действия, идентифицирует будущее вуза, обеспечивает успех вуза в обществе, на образовательном рынке и в сфере научных исследований.

Список литературы:

1. Булат С.А., Белова С.Н. Миссия высшего профессионального образования в контексте опережающего развития качества человека и обеспечения качества его жизни // Инновации в образовании. – 2011. – № 3. – С. 17-31.

2. Губарьков С. Инновационное развитие высшей школы России: базовые структуры // Проблемы теории и практики управления. – 2010. – № 9. – С. 30-34.

3. Гуськова Н., Краковская И. Реализация инновационной стратегии вуза: программа инвестиций в человеческий капитал // Проблемы теории и практики управления. – 2010. – № 12. – С. 55-62.

4. Карпеченко Т. Миссия вуза // Абитуриент. – 2010. – № 5. – С. 18-21.

5. Максименко А.А. Миссия как конкурентное преимущество в нестабильной рыночной среде // Менеджмент сегодня. – 2010. – № 2. – С. 74-82.

6. Ортега-и-Гассет Х., Хосе. Миссия университета: (фрагменты) // Alma mater. – 2007. – № 8. – С. 35-40.

7. www.apu.edu.ru.

8. www.aspu.ru/id/837.

9. www.dvgu.ru/info/mission.php.

10. www.gubkin.ru/general/missya.php.

11. www.hse.ru/org/hse/info/history.

12. www.ksu.ru/structur/miss.htm.

13. www.rea.ru/Main.aspx?Page=Missija_Akademii__1&NewsPage=26.

14. www.sgu.ru/about_SGU.

15. www.tsu.ru/WebDesign/tsu/core.nsf/structurl/common_missiya.

16. www.unn.ru/general/mission.html.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ВУЗА

© Борисоглебская Л.Н.♣, Куприянова М.Ю.♦

Санкт-Петербургский торгово-экономический институт,
г. Санкт-Петербург

В статье рассмотрены актуальные проблемы модернизации системы высшего образования в России, предложены пути повышения научно-исследовательской деятельности вуза путем создания кластера научной и инновационной деятельности.

Интеграционные процессы в европейской системе образования обязаны развиваться на принципах взаимообогащения национальных образовательных систем и сохранения их культурной самобытности.

Преимуществами российской системы образования считаются высокое качество, фундаментальность и системность обучения. Российское образование базируется на культурных и педагогических национальных традициях и имеет глубокие исторические корни. Целью Болонского процесса в России является увеличение привлекательности российского образования за рубежом, привлечение иностранных граждан для обучения в российских вузах, укрепление позиции России на мировом рынке образовательных услуг [1].

♣ Проректор по научной работе, доктор экономических наук, профессор.

♦ Аспирант.

Предстоящие вступление России во Всемирную торговую организацию не может не отразиться на российском высшем образовании. Применительно к образовательным услугам это означает дистанционное обучение, учебу за рубежом, создание учебных заведений на территории иных государств, а так же обмен учеными и специалистами.

Таблица 1

Позитивные и отрицательные последствия вступления в ВТО для российского образования

Положительные последствия вступления в ВТО	Отрицательные последствия вступления в ВТО
Увеличение возможностей для прямого выхода российских вузов на зарубежные рынки образовательных услуг, в частности путем открытия филиалов и представительств за рубежом. Однако воспользоваться ими в будущем смогут только считанное число вузов. Для подавляющего большинства российских вузов из-за их небольшого бюджета эти потенциальные возможности практически трудновыполнимы	Снижения государственных инвестиций, которые могут восприниматься иностранными вузами как политика протекционизма
Ускорение процесса интеграции российских вузов в мировое образовательное пространство	Значительный отток российских абитуриентов и части студентов из российских вузов
Некоторые притоки финансовых и материальных ресурсов в образование, повышение уровня оплаты труда преподавателями	Демпинговая стоимость обучения
Усиление взаимодействия рыночных механизмов, в частности повышение значимости требований заказчиков, рынка труда (в ч.с. международного)	Отток из российских вузов квалифицированных преподавателей и перспективных молодых выпускников
«Обмен» (скорее всего – односторонний) современными программами обучения, системами обеспечения качества и менеджментом	Превращение значительной части наших вузов фактически в филиалы иностранных вузов, осуществляющие начальное высшее образование
Интенсификация и повышение уровня освоения иностранных языков	Сокращение числа российских вузов, осуществляющих постградуальное обучение (т.е. обучение в магистратуре и аспирантуре) и значительного уменьшения числа выпускников на уровне магистра и кандидата наук.
Знакомство с другим отношением к учебному процессу. С другими требованиями к уровню знаний студентов, к квалификации и труду ППС, к материально-технической базе	
Мощный импульс законотворческой деятельности по вопросам образования	
Демонтаж жесткой вертикали «образовательной власти», которая тормозит инновационо-предпринимательские действия «продвинутых» вузов	

Самый важный положительный момент для российского образования – увеличение возможностей для открытия филиалов и представительств за

рубежом. Однако воспользоваться ими в обозримое будущее смогут только считанное число самых крупных и известных вузов России.

Вступление России в ВТО усилит международные обмены в сфере образования, позволит решить присутствие высшей школы на глобальном рынке продуктов знаний, что и станет катализатором, позволяющим привести уровень образования в России в соответствие с требованиями международных стандартов [2].

Ниже представлен анализ позитивных и негативных последствий для российского высшего образования от вступления России в ВТО (табл. 1).

Как видно из приведенного сравнения, без принятия дополнительных мер по защите интересов отечественного образования прогнозируемые негативные последствия для российской высшей школы значительно весомее позитивных [3].

Необходимы новые механизмы построения научной и прикладной деятельности. Для осуществления развития научно-технологического процесса с учебными заведения зарубежных стран с целью вхождения в мировую систему науки и образования, и совместной разработке научно-технической продукции, важным является построение новой системы управления научно-инновационной деятельности.

В работе в качестве формы инновационного развития вуза, предлагаются новые подходы к организации научно-исследовательской деятельности вуза на основе технологической платформы с использованием конвергентной технологии учитывающие профиль вуза и объединяющие научные и образовательные потенциалы ведущих кафедр, для последующей коммерциализации результатов. При этом в качестве механизма реализации такого подхода, предлагается создание системы кластеров, на основе общевузовской интеграции *научно-исследовательской деятельности* (научные школы, научно-образовательные центры, научно-исследовательские лаборатории и др.), *научно-образовательной деятельности* (кафедры, факультеты, структурные подразделения вуза и др.), *научно-производственной деятельности* (малые предприятия, научно-производственные объединения, государственные и частные партнерства и др.)

Специализированный кластер научной и инновационной деятельности (КНИД) вуза – форма взаимодействия науки, образования, бизнес-сообщества и органов законодательной и исполнительной власти для решения конкретных фундаментальных и прикладных задач.

Кластер научной и инновационной деятельности (КНИД) вуза:

1. **Технологический кластер,** разработка новых технологий, продукции, полезных моделей и ноу-хау.
2. **Экспертный кластер,** формулирование принципов, методов экспертизы товаров и услуг, подготовка технической документации производства.

3. **Экономический кластер**, проведение маркетинговых исследований рынка, определение себестоимости продукции и рыночной цены, расчет социально-экономической и технологической эффективности выпуска продукции.
4. **Коммерциализационный кластер**, подготовка бизнес-команд, бизнес-плана по продвижению продуктов на рынок на основе инструментов проектного управления, направленного на достижение конкретных результатов.
5. **Внешнеэкономический кластер,** международное сотрудничество, выход на мировой рынок образовательных услуг.
6. **Информационно-правовой кластер**, организация системы обучения, разработка и реализация программных продуктов.

Реализация такого подхода по коммерциализации научных результатов НИОКР, может осуществляться в центрах инновационного развития, включая бизнес-инкубатор, комплекс малых инновационных предприятий, центры коллективного пользования и др.

В качестве примера реализации такого подхода на базе Санкт-Петербургского торгово-экономического института можно провести решение проблемы продовольственной безопасности.

Для достижения обозначенного целевого приоритета стратегического развития научно-исследовательской деятельности в институте в 2011 году создана технологическая платформа с использованием конвергентных технологий.

Технологическая платформа представляет собой межотраслевую форму организации научно-образовательной и инновационной деятельности вуза на основе взаимодействия специализированных кластеров, которая должна интегрировать ведущиеся в институте исследования в различных областях науки.

В 2011 году определено предполагаемое основное научное направление создаваемой технологической платформы – выявление эффективных решений проблемы качества и безопасности пищевой продукции в рамках гармонизации государственной политики стран ЕврАзЭС в области здорового питания. В рамках данного комплексного направления формирующимися кластерами КНИД предполагается производить исследования 9 НИОКР:

1. Разработка технологии функциональных продуктов питания на основе безглютенового сырья растительного происхождения для людей, страдающих глютеновой энтеропатией.
2. Инновационная технология приготовления мучной кондитерской и кулинарной продукции с использованием ржаной муки для массового питания, а также разработка проекта нормативной документации на производство слоеных изделий из пресного и дрожжевого теста из ржаной муки.

3. Научно обоснованная технология приготовления кулинарной продукции в вакуумной упаковке из мяса птицы, рыбы, деликатесных изделий из говядины методом низкотемпературной варки, заправочных супов.
4. Применение растительных аналогов молочного жира для повышения безопасности и пищевой ценности кулинарной продукции.
5. Создание технологий рыбных продуктов питания с использованием нетрадиционного животного и растительного сырья.
6. Разработка технологии функциональных хлебобулочных изделий с использованием сырья растительного происхождения.
7. Разработка технологии функциональных пищевых продуктов, направленных на профилактику йододефицитных заболеваний.
8. Комплексные исследования антипригарных покрытий при тепловой обработке кулинарной продукции.
9. Инновационная технология при создании единого информационно-правового пространства бизнес-инкубатора.

Список литературы:

1. Гретченко А.И., Гретченко А.А. Болонский Процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. – М., 2009.

2. Журавская Н.Т. Инновационное образовательное проектирование в вузе // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – 2010. – № 10 (100).

3. Панкова Н.В., Борисоглебская Л.Н., Иванова Н.А., Сальникова Н.В. Реализация федеральных целевых программ как инструмент обеспечения создания основных институциональных механизмов модернизации и интеграции системы образования с наукой и экономикой // Стратегические направления развития внешнеторговых отношений макрорегионов России по улучшению инвестиционного климата при сохранении экономической безопасности в условиях вступления в ВТО. – СПб.: ТЭИ, 2011.

Секция 14

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЕНЕДЖЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

«ИСТОРИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ МЫСЛИ» – НОВАЯ ДИСЦИПЛИНА В СТАНДАРТАХ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ

© Мыльникова Е.М.[♣]
Пермский национальный исследовательский политехнический университет, г. Пермь

В данной статье рассматривается актуальность изучения новой дисциплины в рамках учебного плана ФГОС-3 «Теория менеджмента: история управленческой мысли» и ее влияние на формирование профессионального сознания будущих менеджеров.

Болонская система образования вводится в России интенсивно и повсеместно. С самого начала Болонский процесс был призван увеличить конкурентоспособность и привлекательность европейского высшего образования, способствовать мобильности студентов, облегчить трудоустройство за счет введения системы, позволяющей легко определить уровень подготовки и степень выпускников.

Еще одной важной целью, которая была поставлена с самого начала, является обеспечение высокого качества обучающего процесса. В процессе множественных встреч министров образования были разработаны основные положения единого образовательного процесса. Разделение учащихся на студентов и аспирантов было предложено заменить квалификационными степенями с акцентом на результатах обучения. Концепция общественного контроля высшего образования была введена и в настоящее время воспринимается в качестве основной политики в области европейского высшего образования [1].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 «Менеджмент» утвержден приказом № 544 Министерства образования и науки Российской Федерации от 20.05.2010 г. Основная образовательная программа бакалавриата предусматривает изучение следующих учебных циклов:

- гуманитарный, социальный и экономический циклы;
- естественнонаучный цикл;
- профессиональный цикл и ряд разделов.

Каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Базовая часть профессионального цикла вышеуказанного стандарта включает ряд новых дисциплин, среди которых, теория менеджмента: история управленческой мысли.

[♣] Доцент кафедры «Менеджмент и маркетинг», кандидат экономических наук.

Любая наука, в том числе и управление, базируется на использовании исторического опыта. Анализируя исторический опыт можно избежать противоречий и ошибок, встречавшихся на ранних этапах развития науки.

Наука управления, в этом отношении мало отличается от других наук. Как и любая наука, она интересуется прошлым, настоящим и будущим. Анализ прошлого позволяет лучше понять настоящее, чтобы спрогнозировать, заглянуть в будущее.

Знание истории управления определяет многие возможности его эффективного совершенствования. Ведь современное управление – это совокупность факторов, которые объективно зародились в прошлом и ранее были как бы невидимыми, неразличимыми, но по мере развития стали играть ключевую роль. Понимание их источников позволяет ответить на вопрос, какие методы управления следует применять в настоящее время, что является главным, а что – второстепенным.

Знание истории управления играет большую роль в формировании профессионального сознания менеджера, развитии у него чувства ответственности, навыков стратегического и широкомасштабного мышления.

Искусство управления формируется на историческом фундаменте, знание истории стимулирует поиск разнообразных вариантов решений, из которых легче выбрать наиболее удачный.

Все это в полной мере относится к современной науке управления. Она утвердилась как особая область знаний, оформилась в основных концептуальных положениях, стала предметом изучения высшей школы. Ее дальнейшее развитие и практическое использование во многом определяется знанием истории.

История менеджмента имеет свой предмет исследования, им является управленческая мысль. Между историей развития менеджмента и процессом развития системы управления нельзя ставить знака равенства. Как правило, история развития управленческой мысли опережает процесс совершенствования систем управления на практике. Вместе с тем между ними существует как прямая, так и обратная связь. С одной стороны, развитие управленческой мысли способствует совершенствованию системы управления, с другой – практика управления, ее недостатки и погрешности дают дополнительный импульс для появления новых идей и концепций.

Изучение истории менеджмента является необходимым условием формирования современного менеджера-профессионала. Для этого необходимо пересмотреть отношение к истории развития менеджмента за рубежом [2].

История возникновения и развития управления – процесс эволюционный, насчитывающий, по крайней мере, 7 тысячелетий и 5 управленческих революций, радикально менявших роль и значение менеджмента в жизни общества. При этом, под управленческой революцией, понимают переход от одного качественного состояния менеджмента к другому (табл. 1).

Таблица 1

Управленческие революции в истории развития менеджмента

Этап развития	Управленческие революции		
	Название	Временной период	Сущность
Донаучный (управленческая мысль развивалась в составе других наук)	Религиозно-коммерческая	5-е тысячелетие до н.э.	Зарождение письменности в Древнем Шумере, что привело к образованию особого слоя жрецов бизнесменов, ведущих торговые операции, деловую переписку и коммерческие расчеты
	Светско-административная	1792-175 г. до н.э.	Период деятельности Вавилонсого царя Хаммурапи, издавшего свод законов управления государством для регулирования отношений между различными социальными группами общества. Таким образом, был введен светско-аристократический стиль управления
	Производственно-строительная	605-562 г. до н.э.	Период царствования Навуходоносора II, чей вклад был направлен на соединение государственных методов управления с контролем за деятельностью в сфере производства и строительства
Научный (сформирована и признана наука управления, со всеми ее научными течениями, «школами» и подходами)	Индустриальная	18-19 века н.э.	Зарождение капитализма и начало индустриализации европейской цивилизации. Результат – отделение управления от собственности (от капитала), зарождение профессионального управления
	Бюрократическая	конец 19 – начало 20 веков н.э.	Приход новой социальной силы – профессиональных менеджеров, класса управляющих, который стал господствующим в сфере управления государством, материальным и духовным производством. Возникновение концепции рациональной бюрократии

Перечисленные управленческие революции соответствуют основным историческим вехам смены культур и социальных сословий: власть жрецов постепенно вытесняется господством военной и гражданской аристократии, на смену которой пришли предприимчивые буржуа, а последних на исторической арене сменили наемные работники, или «пролетарии управления», после чего социально-управленческий цикл начался снова, но на качественно новом уровне.

Список литературы:

1. Колебакина Е. Болонская система привела к тому, что образование у нас стало хуже [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.km.ru/v-rossii/2011/07/20/vysshee-obrazovanie-v-rossii/bolonskaya-sistema-privela-k-tomu-chto-obrazovanie.

2. Кравченко А.И. История менеджмента: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект, 2004. – 506 с.

Секция 15

ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ФИНАНСИРОВАНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРЕХОДНЫХ УСЛОВИЯХ 1990-Х ГГ. (НА ПРИМЕРЕ КУРСКОЙ ГСХА)

© Емельянова Е.И.[♣]
Курская государственная сельскохозяйственная академия
им. профессора И.И. Иванова, г. Курск

В статье рассматриваются формы финансирования высшего образования в сложных условиях перехода от плановой экономии к рыночным отношениям 1990-х гг. на примере Курской государственной сельскохозяйственной академии им. проф. И.И. Иванова.

В условиях перехода на рыночную экономику 1990-х гг. сельхозвузы получали возможность сами зарабатывать внебюджетные средства в рамках норм, допустимых законодательством об образовании. Закон РФ «Об образовании» юридически закрепил нормотворческую деятельность федеральных финансовых ведомств. Кроме того, в Законе были даны ответы на многие вопросы: об увеличении доли бюджетных средств на образование (ст. 40), о переходе на нормативное финансирование (ст. 41) и т.д. В 1992 г. начала формироваться многоканальная система финансирования вузов [1]. Поиски механизма экономического стимулирования развития профессионального образования шли в разных направлениях. Была предложена система образовательных ваучеров; введение многоуровневого финансирования и регионализации системы профессионального образования, развитие хозяйственной, экономической деятельности образовательных учреждении, создание сети учреждений профессионального образования – государственных, финансирование которых должно было осуществляться из федерального бюджета; муниципальных, получающих средства из бюджета городов; отраслевых, размещаемых при конкретных предприятиях и финансируемых за их счет; негосударственных вузов со смешанным финансированием.

В 1992 г. доля расходов на образование в РСФСР к общим расходам федерального бюджета составляла 5,85 %. Госбюджетное финансирование в 1992 г. Курского СХИ было сведено к нищенскому уровню: выделяемых средств не хватало на зарплату и стипендию, на хозяйственную деятельность, на ремонт и капитальное строительство. Институт был вынужден использовать внебюджетные средства.

Наиболее крупным источником дополнительного финансирования средств в 1992 г. явилось предоставление гражданам и организациям платных образовательных услуг, а также иные виды деятельности, не связанные непо-

[♣] Старший преподаватель кафедры Истории государства и права, кандидат исторических наук.

средственно с образовательным процессом (создание учебными заведениями коммерческих организаций, участие в их деятельности, сдача в аренду закрепленных за образовательными учреждениями объектов собственности и т.д.). В том же году прошел первый съезд ректоров России, на котором было отмечено, что «вузы обрастают кооперативами и другими коммерческими структурами, но это не решало проблем их финансового обеспечения» [2]. Правительство гарантировало, что вузы будут получать госзаказ, 30-40 % от необходимых вузу средств будет давать государство, остальные он должен будет добывать сам через коммерческие структуры, дополнительные учебные услуги. Президентом был подписан Указ о передаче вузам земли и основных средств, им гарантировали льготные условия налогообложения[3]. На баланс Курского СХИ были переданы, столовая № 28 «Нива» и учебные хозяйства № 1 и № 2, институт был вынужден установить плату за многие формы деятельности: проживание в общежитии студентов заочного обучения, за обучение на заочном факультете при договорной основе, за проведение дополнительных занятий, пропущенных студентами без уважительной причины, Реализовывать рекомендации, методические руководства, изданные типографским способом по договорным ценам, Оплачивались курсы водителей автомобилей студентами немеханических факультетов и пр. [4].

На основании Закона РФ «Об образовании» в редакции Федерального закона от 13.01.96 № 12-ФЗ и Типового положения об образовательных учреждениях высшего профессионального образования все учебные мероприятия, предусмотренные государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования, в рамках направления (специальности), по которой обучался студент, не являлись дополнительными образовательными услугами и взимание платы за них не допускалось. Платные образовательные услуги могли быть оказаны обучающимся только по их желанию и за рамками объемов образовательных услуг, предусмотренных государственными образовательными стандартами высшего и среднего профессионального образования, включая федеральный и региональный компонент. Условия предоставления дополнительных образовательных услуг (стоимость, порядок и сроки их предоставления) определялись договором. В соответсвии с Постановлением Правительства от 22.08.98 г. № 1001 «О мероприятиях по переводам в органы федерального казначейства счётов организаций, финансируемых из федерального бюджета, по учёту средств, полученных от предпринимательской и иной приносящей доход деятельности» право вуза самостоятельно распоряжаться имуществом, полученным от деятельности приносящей доход, оказывалось урезанным до права оперативного управления, когда собственник через органы казначейства полностью контролирует доходы и расходы учреждения [5]. В 1998 г. при академии был создан отдел дополнительных образовательных услуг для упорядочения

практики оформления договоров об оплате за обучение, в 1999 г. он был преобразован в отдел экстерната и платного обучения по экономическим специальностям, в 2000 г. по решению ученого совета академии реорганизован в специальный факультет.

В 1999 г. Курская ГСХА, как и все вузы России, законодательно имела возможность получать доходы по специальным средствам (от услуг учебно-производственных мастерских, направляемых на их содержание, эксплуатации автотранспорта (выручка на его содержание автотранспорта), от услуг редакционно-издательской деятельности, поступления от сдачи в аренду помещений от сдачи в аренду спортивных сооружений, от реализации столовой продукции (блюд) столовой, от услуг ветеринарной клиники и др. Следует заметить, что поступления от услуг учебно-производственных мастерских, регламентировались Постановлением ЦИК и СНК СССР от 12.05.29 г., получение средств на содержание платных курсов по подготовке к поступлению в вуз – Постановлением СМ СССР от 22.05.48 г. №1739, доходы от эксплуатации автотранспорта – Распоряжением от 19.04.52 г. и Инструкцией Минфина СССР от 23.07.52 г., остальные же Постановлениями Минфина СССР 1972 г. и 1976 г. [6]. Финансирование образовательной деятельности осуществлялось за счет средств федерального бюджета Министерством сельского хозяйства РФ и в соответствии с контрольными цифрами на подготовку специалистов [7].

Курская ГСХА стремилась не только максимизировать бюджетное финансирование, поскольку его величина напрямую зависела от количества принятых на обучение «бюджетных студентов», но и расширить источники внебюджетного финансирования (расширение платных форм обучения по различным программам). Однако оценка процессов развития внебюджетной деятельности неоднозначна. С одной стороны, ее развитие создавало для образовательных учреждений дополнительный источник финансовых ресурсов, стимулируя финансовое положение системы образования в целом и обеспечивало некоторый потенциал развития. С другой стороны, расширение коммерческой деятельности размывало и без того достаточно условные границы, которые отделяли некоммерческую организацию от коммерческой. Увеличение доли внебюджетных поступлений ставило под сомнение некоммерческий характер сферы образования. Однако для решения копившихся годами финансовых и материально-технических проблем бюджетных средств не хватало. В этих условиях необходимо было дальнейшее развитие многоканального финансирования вуза из бюджетов различных уровней, привлечение в систему образования внебюджетных средств, в первую очередь за счет расширения дополнительных платных образовательных услуг и научной деятельности. Внебюджетная деятельность вуза характеризовалась широким спектром направлений. Уровень получаемых доходов не был связан прямо с колебаниями уровня бюджетного финансирования, т.е. внебюд-

жетные источники являлись дополняющими, а не замещающими бюджетные средства. Объем внебюджетных поступлений определялся рыночной конъюнктурой и возможностями учебного заведения по их привлечению (наличие кадрового и материально-технического потенциала, возможность отвлечения финансовых ресурсов от учебного процесса для целей получения дополнительных доходов).

Положение дел кардинальным образом изменилось в 2000 г. после утверждения Президентом РФ Федеральной программы развития образования, благодаря чему удалось возобновить выделение средств на заработную плату сотрудникам, стипендии студентам, капитальный ремонт зданий и сооружений, приобретение оборудования для переоснащенных учебных заведений.

В 2000 г. наряду с федеральными бюджетными средствами источниками формирования имущества и финансирования деятельности Курской ГСХА были: имущество, переданное вузу собственником в соответствии с законодательством РФ; средства, получаемые от осуществления платной образовательной, предпринимательской и иной приносящей доход деятельности, предусмотренной законодательством РФ; добровольные пожертвования, спонсорские, благотворительные и другие целевые взносы юридических и физических лиц, в том числе иностранных.

В период перехода к рынку, начиная еще с 1989 г., вуз получил возможность сам зарабатывать внебюджетные средства, перейдя на хозрасчет. Наиболее значимым источником дополнительного финансирования средств являлось предоставление гражданам и организациям платных образовательных услуг, не связанные с образовательным процессом. Это позволили Курскому сельскохозяйственному вузу выжить в сложный период финансового и экономического кризиса 1990-х гг., но внебюджетные источники были дополняющими, а не заменяющими бюджетные поступления. Поэтому требовалось развитие многоканального финансирования вуза из бюджетов различных уровней.

В период перехода к рынку, начиная еще с 1989 г., вуз получил возможность сам зарабатывать внебюджетные средства, перейдя на хозрасчет. Наиболее значимым источником дополнительного финансирования средств являлось предоставление гражданам и организациям платных образовательных услуг, не связанные с образовательным процессом. Это позволили Курскому сельскохозяйственному вузу выжить в сложный период финансового и экономического кризиса 1990-х гг., но внебюджетные источники были дополняющими, а не заменяющими бюджетные поступления. Поэтому требовалось развитие многоканального финансирования вуза из бюджетов различных уровней.

Список литературы:

1. Воронин А.А., Беляков С.А. Проблемы финансирования высшего образования в Российской Федерации // Финансы. – 1999. – № 10. – С. 21-25.

2. Государственный архив Курской области (ГАКО). Ф.Р. 723. Оп. 2. Д. 4141. Л. 114.

3. ГАКО. Ф.Р. 723. Оп. 2. Д. 4142. Л. 15.

4. ГАКО. Ф.Р. 723. Оп. 2. Д. 4215. Л. 17.

5. Текущий архив Курской ГСХА (ТА КГСХА). Ф. Протоколы заседаний Ученого совета. Оп. 1. Д. 2. Л. 69-70.

6. ТА КГСХА. Ф. Годовые отчеты вуза. Оп. 1. Д. 6. Л. 26-29.

7. Текущий архив Министерства сельского хозяйства РФ. Ф. Департамент административно-контрольной работы. Оп. 1. Д. 98. Л. 79.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЫНКА ТРУДА: РОССИЙСКАЯ СПЕЦИФИКА

© Муромцева А.К.[♣]

Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева, г. Кемерово

В статье рассматривается одна из важнейших функций высшего образования – формирование и развитие кадрового потенциала народного хозяйства. Характеризуется специфика выполнения данной функции в России.

Высшее образование – продукт исторического развития общества, в процессе которого произошло его обособление от других видов деятельности. Это было вызвано необходимостью удовлетворения потребности личности в повышении уровня своего развития, а также тем, что индустриальное общество нуждалось в квалифицированной и образованной рабочей силе, способной не просто обслуживать все усложняющийся технологический комплекс, но и обеспечивать его непрерывное обновление.

Потребности общества в высшем образовании находят свое отражение в выполнении им ряда функций, которые определяют его место и роль в обществе, а также формируют его цели и задачи. Одной из таких функций можно обозначить *формирование и развитие кадрового потенциала народного хозяйств*а.

Высшая школа, подготавливая специалистов различного уровня и профиля, обеспечивает народное хозяйство любой страны необходимыми трудовыми ресурсами в соответствии с потребностями экономики. Система производства выдвигает перед системой образования определенные требования к рабочей силе: для исполнения той или иной работы требуется вполне опре-

♣ Преподаватель кафедры Отраслевой экономики.

деленный (по уровню образования, профессии и квалификации) работник, а, следовательно, сложившаяся структура производства, его объем и технические условия должны быть обеспечены кадрами соответствующей численности, отраслевой и профессионально-квалификационной структуры.

Исполняя эту свою функцию, система высшего образования встраивается в цепочку «экономика – рынок труда – система профессионального образования». Реструктуризация экономики, возникновение новых видов деятельности, изменение веса и значения отдельных отраслей отражаются в изменении структуры занятости на рынке труда; последний в свою очередь посылает сигналы в виде изменения спроса и предложения на те или иные специальности и уровни подготовки системе образования. В результате система высшего образования получает импульс для изменения своих количественных и качественных параметров. Естественно, что если этот импульс ею не воспринимается, то экономика несет потери, связанные с возникновением диспропорций между требуемым и фактическими уровнями специальной подготовки рабочей силы.

Показатели развития системы высшего профессионального образования в 90-е и последующие годы свидетельствуют о существенных проблемах в этой системе. Одной из проблем является «перепроизводство» специалистов с высшим образованием и вытекающая отсюда структурная несбалансированность занятости: работа не по специальности, а также невостребованность на рынке труда выпускников с вузовским дипломом, с одной стороны, и дефицит рабочих кадров, с другой. С начала 90-х гг. число вузов в России увеличилось более чем в 2 раза, а численность студентов почти в 3 разв. Доля лиц с высшим образованием в совокупной рабочей силе в настоящее время (2011 г.) составляет порядка 28 % [1]. По прогнозам, через 30-40 лет отечественная рабочая сила будет на $^{2}/_{3}$ состоять из лиц с высшим образованием [2, с. 63]. На первый взгляд, это положительная тенденция, однако, таковой она является только в том случае, если вызывается импульсами, идущими от рынка труда и порожденными, в свою очередь, потребностями экономики в высококвалифицированных кадрах. В то же время, согласно официальным статистическим данным, из 1,5 млн. специалистов, ежегодно в среднем выпускаемых высшими учебными заведениями России (в 2011 г. выпуск составил 1442,9 тыс. чел. [3], рынок труда способен обеспечить рабочими местами только 500 тыс. человек (то есть каждого третьего выпускника) [4]. В результате только половина выпускников российских вузов устраивается работать по специальности [5, с. 204], а треть выпускников работают в тех сферах, где наличие высшего образования не требуется. При этом, начиная с 90-х годов, отмечается тенденция увеличения этого показателя: среди выпускников вузов 1993-1996 гг. не по специальности были заняты на своей первой работе 35,5 %; среди выпускников 1997-2000 гг. – 42,4 %; среди выпускников 2000–2004 гг. – 55,6 % [6, с. 159].

Государственный университет – Высшая школа экономики вместе с Росстатом представили результаты исследования «Выбор профессии: чему учились и где пригодились? Кем реально работают российские выпускники» [7]. Оказалось, что меньше всего идут работать по специальности выпускники с дипломом инженера (только 35 % устраиваются работать по специальности, а около 30 % вообще заняты в сферах, не требующих высшего образования, 24 % занимают руководящие должности)[1].

Авторы исследования выделили три вида постдипломной мобильности: «вверх», когда выпускники устраиваются на более высокую должность, «вбок», когда выпускники занимают позиции, соответствующие по статусу своему диплому, но в другой сфере и «вниз», когда выпускник работает на месте, не требующем такой высокой квалификации. Исследования показали, что около 50 % людей трудоустраиваются согласно полученной специальности с учетом смежных профессий, 24 % идут на понижение, 16,4 % устраиваются на руководящие должности.

Работа не по специальности как характерная черта российского рынка труда свидетельствует о том, что система профессионального образования в целом, и высшего в том числе, разбалансирована, готовит не тех специалистов, которые нужны экономике и, следовательно, не выполняет функцию формирования кадрового потенциала народного хозяйства.

Углубление деформации в системе профессионального образования часто объясняется тем, что «неустоявшийся рынок труда не дает ясных сигналов» [8] о реальных потребностях экономики. Это означает, что в России рынок труда и система профессионального образования развиваются обособленно друг от друга, между ними нет необходимого сопряжения. Тезис о рассогласованности этих двух сфер общепризнан в отечественной литературе и официальной аналитике. Гораздо меньше обращается внимания на объективные основы формирования профессионально-квалификационной структуры занятости, которые заключаются в характере и уровне развития технологического базиса современной российской экономики. Как отмечается многими авторами, в результате выбранной руководством страны либерально-монетаристской модели рыночного реформирования фактически произошла деиндустриализация российской экономики [9,10, 11][2], ее примитивизация, сведение к сырьевому и торгово-посредническому сектору. Как верно отмечают В.С. Ефимов и А.В. Лаптева, в условиях сжатия экономики и фактической ликвидации целых секторов высокотехнологичного производства существовавшая система образования, рассчитанная на кадро-

[1] В исследовании использовались данные опроса 270 тыс.человек в возрасте 15-72 лет.

[2] К настоящему времени факт деиндустриализации российской экономики признан на официальном уровне, о чем свидетельствует публикация В.В. Путина «О наших экономических задачах» в газете «Ведомости» от 30. 01. 2012.

вое и управленческого обеспечение индустриальной экономики, оказалась избыточной и в то же время сформировалась потребность в персонале, «владеющем простыми «операторскими» квалификациями» [12]. С другой стороны, глобализация и вхождение России в мировое экономическое и информационно-культурное пространство изменили ценностные установки молодежи в сторону постиндустриальных видов деятельности (или их имитаций) и стандартов общества потребления. В результате возникли значительные расхождения в ориентациях студентов с потребностями большинства отраслей экономики. С началом роста промышленного производства в 1999 году реальный сектор экономики увеличил спрос на рынке труда. Но позже (2000-2001 гг.) он столкнулся с проблемой замещения рабочих мест в силу увеличения числа выпускников экономических специальностей. Следует отметить, что многие промышленные предприятия готовы финансировать подготовку работников в учреждениях высшего профессионального образования, но ввиду низкого уровня оплаты труда выпускники предпочитают работать в торгово-посреднической сфере, нежели в реальном секторе экономики. Отмечается, что аккумуляция специалистов торгово-посреднической сферы осуществляется не только без прямых затрат на образование работников, но и при минимизации опосредованных затрат на эти цели путем ухода от налогообложения [12].

Из проведенного анализа видно, что российское высшее образование не выполняет одну из своих важнейших функций. Это приводит к невозможности выполнения им и ряда других функций, то есть влиять на темпы и качество экономического роста и формирование человеческого капитала.

Список литературы:

1. Труд и занятость в России, 2011 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat/rosstatsite/main/publishing/catalog/statisticCollections/doc_1139916801766/

2. Калина И. И. Эффективность использования интеллектуальных ресурсов // Экономические науки. – 2010. – Т. 70? № 9.

3. www.gks.ru/bgd/regl/b11_01/IssWWW.exe/Stg/d12/3-5.htm.

4. Бизнес и образование: проблемы, тенденции, приоритеты // Официальные документы в образовании. – 2006. – № 10.

5. Железов Б.В., Кудюкин П.М., Шувалова О.Р. Эффективность системы образования: взгляд потребителя образовательных услуг // Вопросы образования. – 2009. – № 2.

6. Аврамова Е.М., Верпаховская Ю.Б., Логинов Д.М. Социальная мобильность выпускников вузов // Социальная дифференциация высшего образования / Отв. ред. С.В. Шишкин. – М., 2005.

7. Выбор профессии: чему учились и где пригодились? / В. Гимпельсон и др. – Препринт WP3/2009/03. – М.: ГУ ВШЭ, 2009.

8. Суворов А. Что происходит с российским образованием? [Электронный ресурс] // Электронная версия бюллетеня Население и общество. – Режим доступа: www.demoscope.ru/weekly/2002/083/tema05.php.

9. Муснин М.М., Губанов С.С. Контракт власти с сырьевым олигархатом // Золотой Лев. – 2009. – № 191.

10. Иноземцев В. Будущее России – в новой индустриализации // Экономист. – 2010. – № 11.

11. Черковец В.Н. Особенности нового этапа развития России // Инновации в экономике. – 2010. – № 4.

12. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Высшее образование в России: вызовы XXI века // Университетское управление. – 2010. – № 4. – С. 10.

К ВОПРОСУ ОБ ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

© Павлова Н.Б.[♣]

Пермский национальный исследовательский политехнический университет, г. Пермь

Характер развития современного социума не получил однозначной интерпретации в гуманитарных науках. Учеными это общество именуется «постиндустриальным» (Д. Белл), «информационным» или «информациональным» (М. Кастельс), «новым индустриальным» (Дж. Гэлбрейт), «постэкономическим» (Вл. Иноземцев), «обществом третьей волны» (Э. Тоффлер) и др.

Обобщая ключевые характеристики новых общественных реалий, раскрытых в рамках перечисленных концепций, возможно выделить следующие черты формирующегося общества:

1. центральная роль теоретического знания;
2. изменения в характере производства, сопровождающиеся переходом от взаимодействия человека с природой к взаимодействию между человеком и человеком;
3. быстрое развитие сферы услуг;
4. создание новых интеллектуальных технологий для поиска более «рациональных» подходов к экономическим, технологическим и социальным проблемам;
5. возникновение класса технократов (технологических специалистов и профессионалов);
6. формирование новых политических ситусов [1, CLV].

♣ Ассистент кафедры Философии и права, аспирант.

Происходящие изменения оказывают влияние на систему образования, прежде всего университет, являющийся одним из ключевых ее институтов. Мы становимся свидетелями фундаментального изменения его социальной роли и миссии. Вплоть до сегодняшнего дня миссия университета заключалась в формировании оснований общественной жизни, сохранении национальных традиций и недопущении разрушительного пути революций и гражданских войн. Отныне университет перестает выполнять функции идеологического аппарата национального государства и превращается в самостоятельную систему, функционирующую по аналогии с корпорацией. Его цель заключается в развитии «человеческих ресурсов», востребованных рынком.

Одним из ключевых вопросов современного университета является вопрос об оценке качества его деятельности. Заметим, что попытка оценить качество образования при помощи количественных механизмов учета противостоит оценке педагогического содержания образования, основанной на ценностных критериях. Как правило, вопрос оценки преподавания ставится с трех позиций: университетской администрации, преподавателя и студента. Администратор рассматривает деятельность Университета, прежде всего, с позиции возмещения временных и капитальных затрат, понесенных в процессе производства и распределения знаний. Для профессора образование – это процесс формирования критического, всесторонне развитого и компетентного субъекта. Для студента ценность образования нередко сводится к утилитарным мотивам.

В связи с потребностью «влиться в международное пространство», стоящей перед современным университетом, ключевым его элементом становится администрирование. Отныне глобальная дискуссия ведется, прежде всего, на языке экономического менеджмента. Мы становимся свидетелями создания рейтингов учебных заведений, основанных на логике рыночной экономики, требующей наличия «четких показателей эффективности университета». Трудности, с которыми сталкивается попытка формализовать результативность образования – очевидны. Уровень учебного заведения сегодня определяется по критериям, среди которых успеваемость учащихся, соотношение студентов и преподавателей, количество преподавателей, имеющих научную степень, уровень цитируемости и количество публикаций, объем полученных грантов и др.

С одной стороны, использование данных критериев обусловлено отсутствием иных параметров, способствующих качественному измерению характеристик образовательного процесса. С другой – они являются «внешними» для образовательного и исследовательского процесса и не могут в полной мере оценить его содержание. Так, например, ограничение количественной оценки проявляется в том, что критерии «поддающиеся непосредственным измерениям, стимулирует преподавателей уделять меньше времени собственно преподаванию и переключиться на исследования, оценка

которых – по количеству публикаций, цитируемости и пр. – гораздо более прозрачна и может быть выполнена не только внутри, но и за пределами университета. Такая деятельность, несомненно, способствует приобретению репутации в научных кругах (как для отдельного исследователя, так и для университета в целом), однако может негативно сказываться на качестве преподавания» [2, с. 81].

В работе «Университет в руинах» Билл Ридингс вводит критерий, который по его мнению, все чаще используется для оценивания деятельности современного Университета. Это – совершенство. Совершенство не имеет референта и одинаково успешно может приписываться противоположным феноменам. «Все дело в том, что у понятия совершенства нет культурного содержания, например, нет ничего специфически «французского», за исключением «французскости» как товара на глобальном рынке» [3, с. 40]. Именно поэтому, согласно идее Ридингса, совершенство является интегрирующим принципом, позволяющим «сочетать в одной шкале такие крайне гетерогенные характеристики, как финансы и состав студентов» [3, с. 48].

Полученный в результате оценки деятельности университета рейтинг, как правило, используется для определения объема выделяемого ему государством финансирования. Университеты (или факультеты), набравшие большее количество баллов, получают больший объем финансирования по сравнению занявшими более низкие позиции рейтинга. По сути, реализуемый государством механизм финансирования университетов на конкурентоспособной основе приводит к углублению различий в качестве образовательных услуг, а не к их сокращению.

Безусловно университет должен отвечать на требования отчетности, но при этом отказываться обсуждать характер своей ответственности исключительно на языке учета. Институты системы образования не могут и не должны регулироваться механизмами, используемыми в рыночном секторе, поскольку система образования носит некоммерческий характер и должна существовать по принципиально иным законам.

В этой связи перед правительствами большинства стран возникает задача организации условий для эффективного развития сферы образования, а также доступности создаваемых в ней благ для каждого члена социума. По мнению Д. Белла, «постиндустриальное общество во все большей мере становится коммунальным обществом, где социальные механизмы в большей мере, чем рынок, становятся ответственными за распределение благ и за общественный выбор в большей мере, чем индивидуальный спрос» [1, с. 172]. На наш взгляд, функционирование сферы образования современном социуме должно осуществляться на основе четко разработанной государственной стратегии развития, в определении трендов которой немаловажную роль должно сыграть научное сообщество. Эта стратегия должна учитывать характер развития современного университета и задачи, поставленные перед

ним. Очевидно, что мы не можем вернуться к модели классического университета эпохи просвещения, однако, мы не должны погубить университет современности тотальным его погружением в рыночное пространство.

Синхронизировать процессы рынка, внедренные в организацию деятельности университета, с некоммерческим характером его сущности, возможно при помощи внедрения в управление им механизмов планирования. Планирование позволяет предвидеть социальные изменения, выявлять альтернативные варианты развития университета, а также в определенной степени их направлять.

Образование в значительной степени способствует повышению результативности производственной деятельности, которая с возникновением всеобщего труда, начинает определяться не физическими, а умственными затратами, и зависит от развития интеллектуального потенциала индивидов, занятых в производстве. Поэтому обеспечение беспрепятственного доступа для всех граждан к услугам образования, сохранение учебных заведений, повышение качества их деятельности и разумная ее оценка, становятся значимыми для общества в целом.

Список литературы:

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования. – М., 1999.

2. Кузьминов Я., Юдкевич М. Академическая свобода и стандарты поведения // Вопросы экономики. – 2007. – № 6.

3. Ридингс Б. Университет в руинах. – М., 2010.

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
XIII Международной научно-практической конференции
«ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ»

Подписано в печать 19.03.2012. 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!